

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À CHICOUTIMI

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
PHILIPPE CÔTÉ
BACHELIER EN ÉDUCATION (B.Éd.)

ACTIVITÉS DE COLLABORATION ÉCOLE-FAMILLE MISES EN PLACE
PAR DES ENSEIGNANTS OEUVRANT DANS DES ÉCOLES PRIMAIRES
ACCUEILLANT UNE FORTE PROPORTION D'ÉLÈVES
ISSUS DE MILIEUX DÉFAVORISÉS

MAI 2015

SOMMAIRE

La présente recherche s'intéresse aux activités et aux types d'activités de collaboration école-famille (CEF) qui sont mis en place par des enseignants œuvrant dans des écoles du primaire accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés. Les caractéristiques des milieux défavorisés et les réalités quotidiennes des enseignants œuvrant dans ces milieux nous amènent, par le fait même, à nous interroger sur les facteurs facilitant ou freinant la mise en place d'activités de CEF.

Les recherches montrent qu'il existe un lien significatif entre le milieu de vie défavorisé de certains élèves et le décrochage scolaire. Par ailleurs, d'autres auteurs indiquent que la CEF est un facteur de protection contre le décrochage scolaire. Les enseignants et les parents jouent des rôles prédominants dans la réussite éducative des élèves. Les enseignants ont un rôle de leadership à jouer dans ce travail conjoint et leur attitude, leur approche et les activités qu'ils proposeront aux parents peuvent avoir un impact majeur sur la nature de l'engagement des parents ainsi que sur l'encadrement de leur enfant. Par ailleurs, les enseignants rencontrent des facteurs qui facilitent ou qui freinent la mise en place d'activités de collaboration avec les parents. Certains modèles de collaboration école-famille, par exemple le modèle partenarial d'Epstein, permettent de guider et de cadrer la collaboration, et ce, en plus de mettre en lumière les besoins des parents et des élèves.

Cette recherche s'inscrit dans une posture épistémologique qualitative/interprétative pour laquelle l'échantillon est composé de neuf enseignants travaillant dans sept écoles primaires ayant un indice de milieu socioéconomique de 8, 9 ou 10 à la rentrée scolaire. La collecte des données s'est réalisée en trois étapes, soit 1) l'administration d'un questionnaire qualitatif individuel auprès des neuf enseignants-participants (EP); 2) la réalisation d'un entretien de groupe (*focus group*) et 3) la réalisation d'un entretien individuel auprès de sept des neuf EP. L'analyse s'est fondée sur une triangulation exhaustive des données, suivie d'une analyse thématique.

Les résultats nous amènent à constater que les enseignants établissent une diversité d'activités touchant surtout aux activités de communication ou aux activités de volontariat relatives à la vie scolaire auxquelles les parents peuvent participer. En ce qui concerne la mise en place, les enseignants reconnaissent que leur comportement et leur attitude positive peuvent influencer favorablement la participation et la collaboration des parents. Une communication adaptée aura également des effets

positifs sur la collaboration, alors qu'une communication ne prenant pas en considération les caractéristiques des milieux défavorisés aura l'effet contraire. La relation qu'ont les enseignants avec l'organisme de participation parentale (OPP) va aussi influencer la collaboration de manière positive ou négative. Finalement, le contexte d'enseignement dans des écoles rurales peut être un facteur facilitant la collaboration avec les parents.

Les enseignants ont mentionné ne pas avoir reçu de formation spécifique relativement à la CEF en milieu défavorisé. Une formation plus adéquate pourrait réduire plusieurs facteurs freinant, tout en favorisant la pratique et le maintien des facteurs facilitant la mise en place d'activités de collaboration. Les enseignants mettent en scène une diversité d'activités. Toutefois, cette diversité touche surtout à la communication et au volontariat. À cet effet, certaines activités servant à accompagner et à outiller le parent dans son rôle parental et facilitant la période d'aide aux devoirs à la maison pourraient être développées et valorisées. Les modèles partenariaux amènent à voir plus loin en faisant du parent un partenaire égalitaire à part entière et, par la même occasion, les connaissances de l'un et de l'autre deviennent ainsi complémentaires. En définitive, la transformation de l'OPP vers une « équipe-action » pourrait contribuer à faire des parents des partenaires en leur laissant davantage d'espace lors de la prise de décision, et cela, en plus de favoriser la communication entre les parents et les enseignants.

Mots clés : pratiques enseignantes, milieux défavorisés, collaboration école-famille, écoles primaires, facteurs facilitants, facteurs freinants

TABLES DES MATIÈRES

SOMMAIRE	ii
TABLES DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	viii
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	ix
REMERCIEMENTS	x
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 Problématique.....	4
1.1 La réalité scolaire en milieu défavorisé	4
1.2 Le rôle de l'enseignant et des parents dans la réussite éducative	8
1.3 Les facteurs facilitant la collaboration école-famille (CEF).....	10
1.4 Les facteurs freinant la CEF	16
1.5 Questions et objectifs de la recherche.....	21
CHAPITRE 2 Cadre conceptuel	22
2.1 La CEF	22
2.1.1 Les activités de CEF	26
2.1.2 L'école et la famille.....	28
2.1.3 Le rôle de leader de l'enseignant.....	30
2.1.4 Le rôle éducatif de la famille.....	35
2.1.5 Les bienfaits de la CEF pour les familles défavorisées	41
2.1.6 Les facteurs facilitant la CEF	47
2.1.7 Les facteurs freinant la CEF	50
2.1.8 Les facteurs freinant la collaboration avec les familles défavorisées.....	55

2.2.	Les modèles traditionnels et partenariaux de CEF	57
2.2.1	Les modèles traditionnels de la CEF	58
2.2.2	Les modèles partenariaux de la CEF	61
2.2.3	Le modèle partenarial d'Epstein.....	63
CHAPITRE 3 Méthodologie.....		71
3.1	Échantillonnage	72
3.1.1	Échantillon.....	74
3.2	Collecte de données	77
3.2.1	Outils de collecte de données	78
3.2.2	Critères de rigueur méthodologique	86
3.2.3	Déroulement de la collecte de données	90
3.3	Traitement et analyse des données.....	95
3.3.1	Les outils d'analyse de données du questionnaire.....	98
CHAPITRE 4 Description et analyse des résultats.....		102
4.1	Les types d'activités de CEF	102
4.1.1	Les activités de type 1 : Rôle parental.....	104
4.1.2	Les activités de type 2 : Communication.....	105
4.1.3	Les activités de type 3 : Volontariat	108
4.1.4	Les activités de type 4 : Aide aux devoirs à la maison.....	109
4.1.5	Les activités de type 5 : Prise de décision	111
4.1.6	Les activités de type 6 : Collaborer avec la communauté	111
4.2	Les facteurs facilitant la mise en place d'activités de collaboration.....	115
4.2.1	Les compétences et les attitudes des enseignants	115
4.2.2	Les communications adaptées aux caractéristiques des parents.....	117
4.2.3	La participation des parents aux activités.....	119
4.2.4	La qualité de la relation avec l'organisme de participation parentale (OPP)	121
4.2.5	Le contexte d'enseignement dans des écoles rurales.....	122
4.3	Les facteurs freinant la mise en place d'activités de CEF.....	123
4.3.1	Les valeurs et les attitudes négatives des parents	124
4.3.2	Les barrières psychologiques et physiques des parents.....	126
4.3.3	Les pratiques enseignantes de communication.....	128
4.3.4	La gestion des décisions au sein de l'OPP	129

CHAPITRE 5 Interprétation des résultats.....	131
5.1 Accroître les activités permettant aux parents de jouer leur rôle	132
5.2 Favoriser les communications bidirectionnelles.....	134
5.3 Mieux outiller et accompagner les parents pour l'aide aux devoirs à la maison	135
5.4 Créer une relation de confiance pour inclure les parents dans la prise de décision.....	137
5.5 Mettre en place une équipe-action.....	140
5.6 Former les enseignants à la CEF	142
CONCLUSION	146
RÉFÉRENCES	150
APPENDICE A Questionnaire qualitatif individuel.....	160
APPENDICE B Certification éthique	170
APPENDICE C Canevas de questions pour entrevue individuelle	172

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1:	Données nominatives des sept écoles participantes	75
Tableau 2:	Données nominatives des enseignants-participants (EP)	76
Tableau 3:	Aperçu du traitement des réponses au questionnaire qualitatif	96
Tableau 4:	Grille d'identification des types d'activités de CEF selon la typologie d'Epstein (2011)	99
Tableau 5:	Tableau d'énumération des activités	100
Tableau 6:	Grille d'identification des activités de CEF par type d'activités	103
Tableau 7:	Résumé des activités mentionnées par les EP et classifiées par types d'activités selon Epstein (2011)	114
Tableau 8:	Proposition de formation à la CEF aux enseignants oeuvrant dans des petites écoles primaires accueillants une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés	145

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Déroulement de la collecte de données	78
Figure 2: Disposition de la salle lors de l'entretien de groupe	94

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CE :	Conseil d'établissement
CEF :	Collaboration école-famille
CERIS :	Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire
EP :	Enseignant(s)-participant(s)
FÉMIR :	Formation des enseignants en collaboration avec les écoles primaires en milieu à risque
IMSE :	Indice de milieu socioéconomique
OPP :	Organisme de participation des parents
MELS :	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ :	Ministère de l'Éducation du Québec
SIAA :	Stratégie d'intervention Agir Autrement
SLSJ :	Saguenay-Lac-Saint-Jean
UQAC :	Université du Québec à Chicoutimi

REMERCIEMENTS

La réalisation de ce mémoire de recherche aurait été impossible sans l'immense apport de mes directrices de recherche, Catherine Dumoulin, directrice de recherche, et Nicole Tremblay, codirectrice, professeures à l'Université du Québec à Chicoutimi. Merci à Catherine pour ta disponibilité à tout moment, pour tes conseils judicieux et, surtout, merci pour ta patience. Au cours de cette épopée, tu m'auras donné la force de réparer les crevaisons pour atteindre le fil d'arrivée. Un immense merci à Nicole de m'avoir permis d'accéder à des conditions d'apprentissage ainsi qu'à des collectes de données inestimables. Je souligne aussi toute mon appréciation pour les échanges intellectuels, techniques et philosophiques que j'ai eu la chance de partager avec vous deux.

De même, je me dois de souligner toute ma reconnaissance envers les neuf enseignantes qui ont accepté de participer à ma recherche de maîtrise. Sans votre générosité à partager votre expérience du terrain, ce type de recherche serait tout simplement irréalisable. Vos connaissances des réalités quotidiennes sont riches et indispensables. Le dévouement et l'amour que vous déployez en faveur du développement et de la réussite éducative des enfants méritent la reconnaissance de toute une société.

Je remercie madame Joanne Pharand de l'Université du Québec en Outaouais et madame Joëlle Duval de l'Université du Québec à Chicoutimi pour avoir consacré de leur précieux temps à l'évaluation de ce mémoire.

Du tout début jusqu'à l'achèvement de cette aventure, je remercie le département des Sciences de l'éducation de l'UQAC de permettre aux étudiants de côtoyer des professeurs enrichissants et inspirants. Merci au Consortium de recherche en éducation (CRRE) pour les encouragements financiers. De plus, je souligne ma reconnaissance à mes collègues étudiants-chercheurs avec qui j'ai tant échangé et discuté : Élisabeth, Emmanuelle, Jo Anni, Joëlle, Julie, Laura, Nadège, Nicole, Ugo, Vincent et Yan. Vous m'avez inspiré dans les moments de réflexion en plus de rendre les périodes longues et compliquées beaucoup plus agréables.

Finalement, je tiens à souligner bien haut tout l'encouragement et l'amour de ma famille. Merci à mes parents, Claude et Nancy, pour votre appui et votre dévouement depuis tant d'années. Merci à ma sœur, Vickie, de m'avoir inculqué la persévérance et la ténacité. Merci à ma grand-mère, Raymonde, pour ton affection et ton soutien indéfectible. Merci à ma conjointe, Valérie, pour ta tendresse, ta nature vertueuse et ton humour lors des moments ombrageux.

À ces personnes et à ces institutions, je tiens à souligner toute ma gratitude et mes plus sincères remerciements.

Ce mémoire a été rédigé conformément à la Procédure relative à la rédaction et à la présentation d'un mémoire à la Maîtrise en éducation de l'Université du Québec à Chicoutimi. De plus, il respecte l'orthographe rectifiée.

INTRODUCTION

Les conditions de vie des élèves issus des milieux défavorisés augmentent le risque de décrochage scolaire et la collaboration école-famille (CEF) serait un facteur de protection contre celui-ci (Christenson et Sheridan, 2001). Plusieurs facteurs peuvent entraver la mise en place d'une CEF, par exemple, le faible sentiment de compétence des parents, la perception négative des enseignants à l'égard des parents et vice versa, une mauvaise connaissance du rôle parental (Deslandes, 2006), une compréhension insuffisante d'éléments théoriques liés à la réforme curriculaire (Deslandes, Rivard, Joyal, Trudeau et Laurencelle, 2009) et le choix d'activités ponctuelles de CEF plutôt qu'un programme réel de collaboration (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand 2001, 2003; Epstein, 2011; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007; Swap, 1993). Par ailleurs, plusieurs facteurs facilitent la mise en place d'activités de CEF. Les activités doivent s'instaurer dans un programme de collaboration, viser un réel partenariat, rejoindre les aptitudes ainsi que les goûts des parents et viser une amélioration des communications (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001, 2003; Epstein, 2011; Swap, 1993). Les activités de CEF doivent également chercher à rejoindre tous les parents d'élèves (Deslandes et Bertrand, 2001, 2003; Epstein, 2011; Lueder, 2011), même les plus rébarbatifs.

Cette recherche a pour premier objectif de décrire les activités et les types d'activités de CEF mis en place par des enseignants du primaire œuvrant dans des écoles

accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés. Il a pour deuxième objectif de décrire les facteurs facilitant et les facteurs freinant la mise en place de ces activités.

Dans le premier chapitre, nous présenterons la problématique du décrochage scolaire chez les élèves issus de milieux défavorisés, ainsi que le rôle que peut jouer la CEF dans la réussite éducative de ces élèves.

Dans le second chapitre, nous exposerons le cadre théorique sur lequel est basée notre réflexion relative à l'importance de miser sur une collaboration entre l'école et les parents issus de milieux défavorisés. Nous élaborerons notre définition de la CEF et exposerons les détails concernant les activités de collaboration. Nous présenterons les deux acteurs principaux, soit les enseignants et les parents. Nous aborderons le rôle parental face à l'élève et sa réussite éducative, ainsi que le rôle de leader des enseignants en matière de CEF.

Dans le troisième chapitre, nous présentons les critères méthodologiques qui ont teinté la sélection de l'échantillon, la préparation des outils de collecte et la séquence de la collecte des données ainsi que les processus d'analyse.

Le quatrième chapitre présente les résultats qui ont émergé de l'analyse des données tout en répondant aux deux questions de recherche. Finalement, dans le cinquième chapitre, nous discutons des résultats en relation avec notre cadre conceptuel.

CHAPITRE 1

Problématique

Dans ce chapitre, nous verrons le lien qui existe entre le décrochage scolaire et les milieux défavorisés et dans quelle mesure la CEF peut favoriser la réussite éducative de l'élève. Par la suite, nous décrirons les facteurs qui peuvent freiner la mise en place d'activités de CEF ainsi que les facteurs pouvant la faciliter. Nous terminerons avec la présentation de nos questions et objectifs de recherche.

1.1 La réalité scolaire en milieu défavorisé

Certaines conditions de vie des jeunes issus des milieux défavorisés augmentent leur risque d'échec et de décrochage scolaires (Janosz et Leblanc, 1996; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Janosz, 2000; Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ¹), 2002, 2003). Le décrochage scolaire serait à la fois un facteur et une conséquence de la pauvreté ou de la défavorisation (Bergeron, Morel et Thérien, 2002). La défavorisation peut être d'ordre économique, social ou culturel (Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS), 2008; Moreau, 2000). La défavorisation économique est une pauvreté de subsistance. Cette précarité met les personnes en situation de survie. Elles éprouvent de la difficulté à payer leur logement, leur nourriture, leurs vêtements, etc. La défavorisation sociale se caractérise par un isolement social. Ces personnes n'arrivent pas à développer

¹ En 2005, le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a changé d'appellation pour devenir le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS).

leur plein potentiel, à se représenter au sein des différentes instances de la société et à devenir des participants actifs dans leur communauté. Autrement dit, ces personnes vivent de l'exclusion sociale. La défavorisation culturelle fait référence aux valeurs véhiculées dans l'environnement familial. Certaines familles ne partagent pas des valeurs telles que l'instruction, la scolarisation et la qualification. Il peut non seulement en résulter un conflit de valeurs entre l'école et le milieu familial, mais aussi des expériences de vie insuffisantes pour faire des liens entre les apprentissages de la vie courante et ceux enseignés à l'école (Moreau, 2000; MEQ, 2002). Certains facteurs liés à la vie scolaire comme le taux d'absentéisme, le manque d'habiletés scolaires en lecture (Van Grunderbeeck, Théoret, Chouinard, et Cartier, 2004), le manque de motivation ou des facteurs liés à la vie personnelle de l'élève comme la délinquance ou une grossesse précoce généreraient le décrochage scolaire (MEQ, 2002).

En 2000-2001, le taux de décrochage des élèves québécois issus des milieux les plus favorisés était de 19,6 %, alors que ce pourcentage passait à 36,6 % pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés (MEQ, 2002). En 2006-2007, le taux de décrochage des élèves québécois issus des milieux défavorisés était toujours plus élevé que dans les milieux plus favorisés : 20,4 % pour les élèves issus des milieux les plus favorisés et atteignait 37,7 % pour ceux en milieux défavorisés (MELS, 2008).

Le MEQ (2003) souligne, que malgré des investissements et des interventions de qualité visant la préparation à l'école des enfants de quatre à cinq ans, l'écart de réussite entre les milieux défavorisés et les milieux mieux nantis reste le même. Selon certaines

études (Terrisse, Lefebvre et Martinet, 2000), en s'attaquant uniquement aux symptômes, les mesures mises en place n'améliorent pas les aptitudes éducatives familiales, l'écart culturel entre l'école et la famille d'un milieu défavorisé ainsi que les valeurs de la communauté liées à la réussite éducative.

Selon le MEQ (2002) et des auteurs, le décrochage scolaire serait un cycle qui commencerait par des conditions socioéconomiques difficiles, lesquelles augmenteraient les risques d'échecs scolaires et l'apparition de difficultés d'ordre social ou comportemental (Garnier, Stein et Jacobs, 1997; Rumberger et Palardy, 2005). À leur tour, ces difficultés d'ordre social ou comportemental augmenteraient les risques de décrochage scolaire et les problèmes d'intégration sociale des jeunes, ce qui, par conséquent, conduirait les décrocheurs à vivre dans des conditions socioéconomiques difficiles.

D'autres facteurs liés à vie familiale comme le manque de connaissances des parents pour stimuler, aider et encadrer leurs enfants dans leur cheminement scolaire pourraient entraîner le décrochage scolaire (MEQ, 2003). Les milieux défavorisés comptent souvent des parents ayant un niveau de scolarité peu élevé (Deslandes et Bertrand, 2004). À cet effet, Deslandes et Bertrand (2004) font remarquer que plus les parents sont scolarisés, plus ils seront confiants de pouvoir avoir une influence positive sur le cheminement scolaire de leurs enfants. C'est justement lorsque les parents éprouvent ce sentiment qu'ils seront enclins à participer (Deslandes, 2006). Enfin, des

facteurs d'ordre social tels que l'isolement, l'immigration récente, etc. peuvent également mener au décrochage scolaire (Marniesse, 1999; Moreau, 2000).

Si le décrochage scolaire se produit pendant les études secondaires, il n'en demeure pas moins que les premiers signes prennent racine au primaire (Potvin et Paradis, 2000). Fortin, Royer, Potvin, Marcotte et Yergeau (2004) estiment que, pour prévenir le décrochage scolaire, des moyens et des actions doivent être mis en place le plus tôt possible alors que le jeune est à l'école primaire. Comme nous savons que l'engagement parental et les besoins de l'enfant tendent à diminuer avec l'âge (Deslandes et Bertrand, 2001), il devient essentiel de mettre en place dès le primaire des activités de CEF, et ce, dans le but de favoriser la réussite et de prévenir le décrochage scolaire. Plus encore, le MELS (2007) mentionne qu'il est important de commencer à intervenir dès le début de la scolarité « si l'on veut être à même de prévenir et de diminuer les effets des conditions sociales, culturelles et économiques défavorables qui pèsent sur la trajectoire scolaire des élèves issus de milieux défavorisés » (p. 3).

Les enseignants et les parents sont d'avis qu'une CEF est souhaitable afin de bien encadrer l'élève (Connors et Epstein, 1994; Epstein, 2011; Kherroubi, 2008). Certaines recherches renchérissent en disant que la CEF est non seulement souhaitable, mais essentielle et prioritaire (Christenson, 2004; Deslandes et Bertrand 2003; Vatz Laaroussi, 1996; Saint-Laurent, Royer, Hébert et Tardif, 1994), en particulier dans les milieux défavorisés (Kanouté, 2007; Payne, 2006).

1.2 Le rôle de l'enseignant et des parents dans la réussite éducative

Il est à noter que la collaboration avec les parents constitue une des compétences enseignantes prescrites par le référentiel des compétences professionnelles en enseignement du MEQ. On peut y lire que la neuvième compétence consiste à « coopérer avec l'équipe-école, les parents, les différents partenaires sociaux et les élèves en vue de l'atteinte des objectifs éducatifs de l'école » (MEQ, 2001, p. 113). Nous pouvons également lire sous la compétence neuf que l'enseignant doit être en mesure de « faire participer les parents et les informer » (MEQ, 2001, p. 153). Le Conseil de la famille et de l'enfance (2000) mentionne que l'enseignant est au cœur des relations entre l'école et la famille et que son rôle est primordial.

Plusieurs recherches réalisées au Québec (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; Deslandes et Bertrand, 2004), aux États-Unis (Nettles, 1991; Henderson et Mapp, 2002; Jordan, Orozco et Averett, 2001; Sheldon, 2007), et d'autres effectuées dans des pays européens (Kherroubi, 2008; Smit, Driessen, Sluiter et Sleeper, 2007) et en Australie (Department of Education, Employment and Workplace Relations, 2008) s'entendent pour dire que la CEF peut augmenter les chances de réussite éducative des élèves. Une relation plus harmonieuse entre l'école et la famille favoriserait une attitude positive envers l'école et, par conséquent, diminuerait le taux d'absentéisme (Deslandes et Bertrand, 2001, 2003; Henderson et Mapp, 2002; Sheldon, 2007). C'est d'ailleurs dans l'optique de voir l'élève réussir que les parents et les enseignants investissent du temps et des efforts à collaborer ensemble (Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011). Selon

Henderson et Mapp (2002), lorsque l'élève voit ses parents et son enseignant se mobiliser autour de lui, cela le motiverait et de l'encouragerait dans ses apprentissages, en plus d'accroître ses aspirations scolaires. La CEF permettrait l'émergence de comportements adéquats en classe, mais aussi à la maison (Henderson et Mapp, 2002), en plus d'encourager et de soutenir la résilience des élèves (Bryan, 2005).

En ce qui concerne les parents, la CEF peut avoir pour effet de développer chez eux une attitude positive à l'égard de l'école ainsi qu'un sentiment de compétence parentale (Deslandes et Bertrand, 2003). D'ailleurs, les élèves aussi démontrent un intérêt à voir leurs parents s'engager dans leur scolarité (Connors et Epstein, 1994). Domina (2005) souligne que l'engagement parental permet de démontrer de l'intérêt dans la scolarité de leur enfant, mais aussi de développer des liens de confiance et d'interaction avec les enseignants. Ils peuvent ensuite utiliser cette relation pour mieux communiquer et encadrer la réussite éducative de leur enfant.

Des effets bénéfiques ont également été remarqués chez les enseignants et les parents qui collaborent. Les enseignants voient les parents de manière plus positive, et ce, indépendamment de leur statut socioéconomique et de leur niveau de scolarité (Deslandes et Bertrand, 2003). La CEF amène les familles et les enseignants à mettre leurs ressources en commun dans le but d'accompagner l'élève dans sa réussite éducative (Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011), ce qui a pour effet de diminuer les effets de l'échec scolaire qui peuvent être associés aux familles défavorisées (Gagnon, Bilodeau et Bélanger, 2006). De plus, la CEF permet de créer autour de l'élève un environnement

cohérent concernant l'importance de la scolarité (Humbreeck, Lahaye, Balsamo et Pourtois, 2006). Finalement, les parents comprennent mieux leur rôle (Deslandes et Bertrand, 2003; Epstein, 2011) et les enseignants comprennent mieux les besoins de l'élève et de la famille (Humbreeck et al., 2006; Epstein, 2011).

1.3 Les facteurs facilitant la collaboration école-famille (CEF)

Selon Saint-Laurent et al. (1994), Epstein (2001) et Deslandes (2006), la promotion des programmes de CEF et la valorisation de la participation parentale favoriseraient la collaboration école-famille. De plus, Deslandes et Bertrand (2001) mentionnent qu'une CEF harmonieuse est possible lorsqu'il y a une convergence dans les perceptions, les croyances et les attentes des parents et des enseignants. C'est à ce moment que les enseignants et les parents peuvent adopter une même vision de la réussite éducative de l'élève et ainsi mettre leur travail en commun dans l'atteinte de cet objectif. Une meilleure préparation des enseignants, des parents et de la direction, voire une formation sur les principes et les actions de collaboration pourraient favoriser une CEF plus efficace (Epstein, 2011). De plus, il est important de prendre en considération les disponibilités des parents afin de leur permettre de prendre part aux activités de collaboration (Saint-Laurent et al., 1994).

Les parents et les acteurs du milieu scolaire doivent travailler ensemble afin de développer des outils favorisant la collaboration (Epstein, 2011; Deslandes et al., 2009). Certains chercheurs (Haynes et Comer, 1996) suggèrent une réforme complète de

l'éducation faisant de la CEF les bases de celle-ci. Des chercheurs comme Epstein (2001) soutiennent qu'une CEF efficace n'est pas une simple collection d'activités, mais plutôt des activités supportées par un programme et un plan d'action structuré. Saint-Laurent et al. (1994) mentionnent que ces activités doivent être échelonnées sur plusieurs mois afin de laisser le temps aux attitudes favorables de s'installer chez les acteurs, de bâtir une confiance mutuelle, ainsi que de permettre aux activités de se mettre en place et d'en connaître les points forts et ceux à améliorer. Plusieurs auteurs (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Lueder, 2011) poursuivent en soulignant que l'école doit mettre en place des programmes visant à rejoindre tous les parents d'élèves. Pour ce faire, ces programmes doivent offrir une variété d'activités permettant ainsi à chacun des parents de s'engager dans au moins une activité.

Le programme d'Epstein (2004) ou « modèle d'influence partagée » (Deslandes et Bertrand, 2001, p. 6) est considéré comme une des « percées majeures » des dernières décennies (Deslandes et Bertrand, 2001, p. 5) en ce qui concerne les relations école-famille. Ce programme comprend six catégories ou types de collaboration et sert également de base dans les programmes américains (Parents-Teachers Association, 2004). Chaque type de collaboration touche un aspect différent de la CEF.

Les activités de collaboration de type 1 touchent le rôle des parents. Ces activités devraient favoriser une meilleure compréhension du rôle parental, d'une part, dans la scolarité de l'enfant et, d'autre part, dans le développement de l'enfant. Par exemple, l'école pourrait offrir des ateliers, organiser des conférences ou remettre aux parents des

documents éducatifs ou informatifs (articles de journaux, enregistrement d'émission de télévision) visant à mieux leur faire comprendre les phases de développement de l'enfant et l'importance de leur rôle dans la scolarité.

Les activités de type 2 concernent la communication entre les différents acteurs impliqués dans la CEF. Elles ont pour but d'installer une communication bidirectionnelle entre l'école et la famille. Pour ce faire, les acteurs de l'école pourraient s'entretenir régulièrement avec les parents. Par exemple, ils pourraient envoyer des lettres ou téléphoner aux parents pour connaître leur avis sur des activités parascolaires à venir. Un journal de classe pourrait également être élaboré afin de favoriser la communication quotidienne et l'échange d'idées avec les parents. C'est aussi une manière pour l'enseignant de faire part aux parents des progrès de l'élève. Ces communications doivent être constructives et positives.

Les activités de type 3 ont pour but d'offrir aux parents des activités leur permettant de s'engager bénévolement dans la vie de l'école. Par exemple, les parents ayant des aptitudes dans un certain domaine pourraient offrir leurs services à l'école pour une conférence ou une formation. D'autres parents qui ont la passion des livres pourraient offrir quelques heures de leur temps pour aider à la bibliothèque de l'école. Cette forme de soutien des parents à l'école peut également avoir lieu lors d'activités spéciales ou parascolaires.

Les activités de collaboration de type 4 touchent l'apprentissage à la maison. Elles visent à soutenir et à solidifier l'engagement parental dans les travaux scolaires à la maison. Des exemples d'activités seraient d'offrir de petites formations ou du matériel pédagogique pouvant servir d'outil aux parents dans l'aide aux devoirs. L'école peut également fournir aux parents des informations sur le curriculum de l'école ou sur le fonctionnement de la classe.

Les activités de collaboration de type 5 ont pour but d'engager les parents dans la prise de décision qui concerne l'école et sa gouvernance. Par exemple, ils sont invités à participer au conseil d'établissement (CE), à différents comités ou encore à l'élaboration d'un programme de CEF dans l'école.

Les activités de collaboration de type 6 visent à coordonner les ressources et les services offerts aux élèves. Elles visent à favoriser une collaboration entre les familles, l'école, les entreprises ou tout autre groupe ou service offert par la communauté. Autrement dit, ces activités poussent la collaboration en dehors des murs de l'école et de la maison pour aller jusque dans la communauté. Ces activités visent à répondre aux besoins des élèves par l'entremise des services offerts dans la société par des organismes, des agences ou des commerces et industries. Des exemples d'activités seraient d'informer, d'une part, la communauté sur les besoins des familles et, d'autre part, les familles sur les services disponibles dans la communauté.

Bref, toutes les activités proposées dans ce modèle visent l'amélioration de la CEF. De manière générale, les activités offrent aux parents une vaste gamme de possibilités où ils peuvent s'engager. Ces activités peuvent faire en sorte que les parents et l'école aient une meilleure compréhension l'un de l'autre et, par conséquent, se découvrent des intérêts communs (Saint-Laurent et al., 1994). Chacune des activités du programme d'Epstein (2011) doit être respectée et aucune ne doit être évitée. C'est là toute l'importance de la mise en place d'une CEF sous forme d'un « programme global » ou modèle partenarial (Deslandes et Bertrand, 2003, p. 29). Par ailleurs, il importe de souligner qu'un tel programme doit faire partie intégrante du projet éducatif de l'école (Deslandes et Bertrand, 2001, 2003; Epstein, 2011). À cet effet, il devient indispensable d'instaurer un plan d'action avec des objectifs clairs permettant un suivi des développements (Epstein, 2011). Ce plan d'action doit comprendre des activités qui s'échelonnent sur plusieurs mois (Saint-Laurent et al., 1994).

Deslandes et Bertrand (2001) ont recensé huit caractéristiques favorisant une saine CEF. Premièrement, la CEF doit être perçue comme une priorité par les deux parties, et ces dernières doivent être prêtes à mettre le temps et l'énergie nécessaires au maintien de la relation. Deuxièmement, les parents et les enseignants doivent aussi se percevoir comme des acteurs complémentaires et égaux. Troisièmement, la relation doit être coopérative et empreinte d'une confiance mutuelle. Quatrièmement, la réussite de l'élève doit être au centre de leur relation. Cinquièmement, les interactions entre l'école et la famille doivent être proactives et flexibles. Sixièmement, les différents points de vue et

les diverses perspectives doivent être perçus comme des forces. Septièmement, les enseignants doivent manifester une certaine ouverture face à la diversité des élèves. Huitièmement, l'accent doit être mis sur l'atteinte des résultats et des objectifs.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, certains facteurs liés à la vie personnelle, scolaire, familiale et sociale rendent les élèves issus des milieux défavorisés plus vulnérables au décrochage scolaire. C'est pourquoi il importe d'intervenir sur les causes du décrochage scolaire de ces élèves. Les recherches montrent que la CEF est un facteur de protection contre le décrochage scolaire des élèves issus des milieux défavorisés (Department of Education, Employment and Workplace Relations, Australie 2008; Québec, Conseil de la famille et de l'enfance, 2000; MEQ, 2004; Deslandes et Bertrand, 2004; Henderson et Mapp, 2002; Jordan et Nettles, 1991; Kherroubi, 2008; Jordan, Orozco et Averett, 2001; Sheldon, 2007; Smit et al., 2007). Il est d'ailleurs de la responsabilité des enseignants et de la direction d'instaurer cette CEF (Deslandes et Bertrand, 2004). Malgré l'évolution des structures et des ressources mises à la disposition des enseignants et des parents, la CEF demeure un défi pour ces acteurs (Larivée, Kalubi et Terrisse, 2006).

En 2007-2008, le MELS a mis en place la Stratégie d'intervention *Agir autrement* (SIAA) qui vise, entre autres, le changement des pratiques de CEF des enseignants du primaire accueillant une forte proportion d'élèves issus des milieux les plus défavorisés du Québec. Dans son cadre de référence intitulé « Programme d'intervention pour favoriser la réussite éducative dans les milieux défavorisés », le MEQ (2003) souligne

l'importance pour l'école « d'intervenir en partenariat élargi » (p. 6). Ce programme vise à intervenir auprès des parents d'enfants âgés de deux à 12 ans dans le but de favoriser la réussite éducative dans les milieux défavorisés. Il a, entre autres, comme objectif de « renforcer la participation parentale au regard de la réussite éducative » (p. 18) par un « engagement des parents dans la scolarisation de leur enfant » (p. 18). Le moyen privilégié pour atteindre ces objectifs est la « pédagogie de la coopération » (p. 18). Somme toute, le MEQ (2003) désire que l'école organise une communauté éducative autour de l'élève afin « de favoriser la réussite des élèves du primaire venant d'un milieu défavorisé » (p. 16).

1.4 Les facteurs freinant la CEF

Il appert que certaines perceptions nuiraient à l'implantation d'activités de CEF. D'un côté, les enseignants disent constater le peu d'intérêt de certains parents quant au cheminement scolaire de leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2001; Deslandes et Bertrand, 2004) ou encore, leur manque de volonté pour s'engager davantage qu'ils ne le font déjà. Il arrive parfois que les enseignants perçoivent la relation avec les parents comme « un terrain miné » (Humbreeck et al., 2006, p. 649).

D'un autre côté, quelques parents croient que certains enseignants font le strict minimum en communiquant avec ceux-ci seulement lorsqu'il y a un problème avec leur enfant ou lors de la remise des bulletins pour se « débarrasser » d'eux pour le reste de l'année (Montandon, 1997, p. 9). De surcroît, ils soulignent le manque de soutien des

directions (Deslandes et Bertrand, 2001). D'un autre point de vue, certains parents disent ne pas se sentir les bienvenus dans l'école, ne pas comprendre les pratiques de celle-ci (ex : évaluation) ou ressentir du mépris de la part des enseignants (Deslandes et Bertrand, 2001). Les parents voudraient bien participer, mais ne sauraient pas comment s'y prendre (Deslandes 2006). De plus, il existerait parfois un esprit de « méfiance réciproque » entre les parents et les enseignants (Kherroubi, 2008, p. 24).

Pour Deslandes et Bertrand (2004), c'est lorsque les parents sentent que l'école encourage et favorise la CEF qu'ils sont le plus enclins à s'engager et à participer au suivi scolaire de leur enfant. C'est pourquoi il faut leur offrir une variété d'occasions de participer (Deslandes et Bertrand, 2001). Une enquête de Saint-Laurent et al. (1994) auprès d'écoles primaires québécoises a fait ressortir qu'elles obtenaient une forte participation parentale et un haut taux de réussite éducative, car elles offraient aux parents une variété d'occasions de participer à la vie de l'école (conférences, rencontres, observations, bénévolats). À l'inverse, les écoles dont les parents participaient uniquement à la classique rencontre de remise des bulletins avaient un faible taux de réussite éducative. La clé de la participation parentale proviendrait, entre autres, des invitations spécifiques et personnalisées venant de la part des enseignants (Deslandes et Bertrand, 2001; Deslandes et Bertrand 2004). En d'autres mots, c'est lorsque les enseignants provoquent la collaboration qu'elle a le plus de chances de se mettre en place. Enfin, il ne faut pas exclure les élèves de l'équation, car si ces derniers désirent que leurs parents s'impliquent

dans leur scolarité, cela aura pour effet d'accroître leur participation (Deslandes et Bertrand, 2001).

Des études soulignent que la décision des parents de participer est également influencée par leur sentiment de compétence quant à l'aide qu'ils peuvent donner à leur enfant (Deslandes et Bertrand, 2001; Hoover-Dempsey et Sandler, 1995, 1997; Saint-Laurent et al., 1994), ainsi que par la compréhension de leur rôle dans l'éducation et l'influence positive que leur participation sur ses résultats scolaires (Deslandes et Bertrand, 2004). Les résultats d'une étude sur les motivations des parents à participer au suivi scolaire révèlent que plus les enfants avancent dans leur cheminement scolaire au primaire, moins les parents ont le sentiment de pouvoir aider leur enfant et moins ils reçoivent d'invitations à participer de la part des enseignants (Deslandes et Bertrand, 2004).

De manière générale, les parents de milieux défavorisés reconnaissent qu'ils doivent s'engager auprès de leur enfant pour le soutenir dans la réalisation de ses travaux scolaires (Hoover-Dempsey, Bassler et Burrow, 1995). Par ailleurs, plusieurs de ces parents trouvent qu'ils ne sont pas suffisamment compétents ou assez informés pour aider leur enfant. Un manque de connaissance, de temps et d'énergie peut également rendre la tâche plus difficile (Hoover-Dempsey et al., 1995). Ces parents demandent à être plus informés pour être capables de soutenir leur enfant dans son cheminement scolaire. De fait, c'est dans les milieux défavorisés que les parents considèrent avoir un plus grand besoin de réunions d'information pour aider leurs enfants dans leur scolarité (Deslandes

et Bertrand, 2001), notamment en lecture, en écriture et en mathématique (Saint-Laurent et al., 1994).

La mise en œuvre de la réforme au Québec a rendu plus difficile la CEF (Deslandes, 2006). Les formes d'évaluation et le nouveau modèle de bulletin scolaire se sont avérés ardues à comprendre pour les parents de milieux défavorisés. Saint-Laurent et al. (1994) ont démontré que les systèmes d'évaluation ne sont pas toujours compris par les parents en milieux défavorisés si bien que parfois ceux-ci ne voient pas les difficultés ou les besoins spécifiques de leur enfant. D'ailleurs, Deslandes (2004) mentionne que les périodes de réformes sont des moments cruciaux pour installer des actions de CEF. Il faut donner aux parents des ateliers ou des séances d'information pour leur permettre de s'approprier les enjeux de la réforme, mais également leur offrir des occasions d'échanges avec les enseignants et d'autres parents. D'ailleurs, une récente étude réalisée dans quatre écoles primaire du Saguenay–Lac-Saint-Jean (SLSJ) (Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay, 2013), révèle que des parents de milieux défavorisés souhaiteraient que l'école instaure des moments de rencontres pour qu'ils puissent discuter entre eux. Cette même étude fait également ressortir le besoin de ces parents de recevoir davantage d'information sur les difficultés et les progrès de leur enfant.

Une relation égalitaire où les parents, comme les enseignants, connaissent et comprennent leur rôle est primordiale. Une fermeture de la part des enseignants peut s'avérer nuisible, car les parents ont besoin de sentir qu'ils sont des partenaires essentiels à la collaboration (Deslandes et Bertrand, 2003).

Rappelons que les recherches montrent qu'il existe un lien significatif entre le milieu de vie défavorisé de certains élèves et le décrochage scolaire (Janosz, 2000; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 1997; Janosz et Leblanc, 1996; MEQ, 2002, 2003). Par ailleurs, d'autres auteurs indiquent que la CEF est un facteur de protection contre le décrochage scolaire (Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 2011; Lueder, 2011; Saint-Laurent et al., 1994). Bien que certaines recherches montrent qu'il y a des facteurs freinant la CEF, certains auteurs soulignent l'importance pour l'école de mettre en place des activités de collaboration sur les bases d'un programme global afin de s'assurer de l'efficacité des activités proposées aux parents. Il existe un manque de connaissance concernant les activités de CEF mises en œuvre par les enseignants du primaire œuvrant en milieux défavorisés.

De plus, les recherches sur la CEF en milieux défavorisés ont été majoritairement réalisées auprès d'écoles de milieux urbains (Kanouté, 2007; Saint-Laurent et al., 1994), de milieux immigrants (Kanouté, 2007) ou dans les écoles secondaires (Saint-Laurent et al., 1994), mais pas de milieux ruraux. En vue d'une mise à jour des données concernant la CEF, ce mémoire vise à connaître les activités et les types d'activités de CEF mis en place par des enseignants du primaire œuvrant dans des écoles de milieux défavorisés situé dans le milieu ruraux. Par le fait même, il serait justifiable de se demander quels facteurs facilitent ou freinent la mise en place de ces activités.

1.5 Questions et objectifs de la recherche

- 1) Quels sont les activités et les types d'activités de CEF mis en place par des enseignants œuvrant dans des écoles du primaire accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés ?
- 2) Quels sont les facteurs facilitant et les facteurs freinant la mise en place de ces activités?

Objectifs de recherche

- 1) Décrire les activités et les types d'activités de CEF mis en place par des enseignants du primaire œuvrant dans des écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés.
- 2) Décrire les facteurs facilitant et les facteurs freinant la mise en place de ces activités.

CHAPITRE 2

Cadre conceptuel

Dans ce chapitre, nous présenterons la CEF sous plusieurs facettes. Nous aborderons d’abord les différentes définitions de la CEF afin de proposer celle qui, selon nous, est la plus appropriée lorsqu’on parle d’une collaboration entre l’école et la famille. Nous parlerons également du rôle primordial de leader de l’enseignant à travers son statut de représentant de l’école, ainsi que du rôle éducatif de la famille. Également, nous rappellerons l’importance de la CEF pour les familles défavorisées. De plus, nous aborderons les facteurs facilitant la mise en place d’activités de collaboration entre la famille et l’enseignant, ainsi que les facteurs pouvant freiner cette collaboration. Finalement, nous présenterons quelques modèles traditionnels et des modèles partenariaux de CEF. Nous finirons avec l’explication du modèle partenarial d’Epstein (2011) et les six types d’activités d’engagement parental.

2.1 La CEF

La plupart des écrits scientifiques utilisent le terme de collaboration « école-famille-communauté » désignant par le fait même les trois acteurs : l’école, la famille et la communauté (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001, 2003; Epstein, Sanders, Simon, Salinas, Jansorn et Van Voorish, 2009, 2011; Henderson et Mapp, 2002; Henderson, Mapp, Johnson et Davies, 2007). Dans le cadre de cette recherche, nous nous

concentrons sur deux d'entre eux, soit l'école et la famille, car nous cherchons à mieux comprendre les activités qui unissent les enseignants et les parents.

Les écrits scientifiques proposent plusieurs formulations pour parler de la CEF. Certains auteurs américains comme Epstein (2011), Swap (1993) ainsi que Ammon, Chrispeels, Safran, Sandy, Dear et Reyes (1998), utilisent le terme « partenariat école-famille ». Pour Epstein (2011) « la famille et l'école sont des partenaires se partageant la responsabilité du développement et des apprentissages de l'élève vers sa réussite éducative » [traduction libre] (p. 4).

Des auteurs québécois utilisent souvent le terme « collaboration école-famille » (Deslandes et Bertrand, 2003; Saint-Laurent et al., 1994) ou le terme « relation entre l'école et la famille » (Deslandes et Bertrand, 2001; Kanouté, 2007). Pour Deslandes et Bertrand (2003) « la CEF repose implicitement sur l'adoption d'une approche collaborative égalitaire, collégiale et interdépendante entre les familles et les éducateurs qui travaillent conjointement à la réussite et au développement du plein potentiel des jeunes » (p. 29). Bien qu'ils utilisent le terme « collaboration école-famille » et non celui de « partenariat école-famille » (Ammon et al., 1998; Epstein, 2011; Lueder, 2011; Swap, 1993), il n'en demeure pas moins que la philosophie derrière le concept de « partenariat », voulant que l'enseignant et le parent soient considérés comme des partenaires essentiels et égaux partageant la responsabilité du développement de l'enfant, soit aussi présent au sein du concept de « collaboration ».

Du côté de la France, Kherroubi (2008) parle de « coopération » entre l'école et la famille. Pour elle, la coopération signifie « travailler avec » et « être le partenaire » de l'école dans l'éducation de l'enfant (p. 16). Toujours selon Kherroubi (2008), la coopération et la collaboration ne sont pas des synonymes. La collaboration concerne davantage l'application d'une politique commune alors que la coopération serait plutôt une association visant l'atteinte d'un but commun, soit la réussite éducative de l'enfant.

De son côté, Lareau (1996) ne croit pas au modèle égalitaire du partenariat école-famille. Selon elle, la structure de la collaboration ou du partenariat école-famille donne inévitablement plus de pouvoir aux enseignants et à l'équipe-école. Afin d'équilibrer les rôles et les pouvoirs des acteurs, des auteurs (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Henderson et Mapp, 2002) soutiennent qu'une sensibilisation et une formation adéquate sur les pratiques de CEF, dispensées à l'équipe-école, sont à préconiser. De plus, cette sensibilisation et ces formations permettraient de développer et de favoriser une attitude égalitaire empreinte de respect mutuel, de communication bidirectionnelle et de partage des responsabilités (Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Swap, 1993).

Christenson et Sheridan (2001) et Epstein et Sheridan, (2006) rappellent que le but de la CEF est la réussite éducative de l'élève et que la participation parentale est la clé de cette collaboration (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001, 2003; Epstein, 2011; Smit et al., 2007). Cette distinction est importante, car, lorsque le but est bien identifié, les actions et les attentes visant à l'atteindre sont plus faciles à définir. Ainsi

les parents et l'enseignant seront en meilleure harmonie pour l'encadrement quotidien de l'élève dans sa scolarité et ses apprentissages.

En plus de la réussite éducative de l'élève, Gagnon, Bilodeau et Bélanger (2006) précisent que les efforts de CEF doivent aussi viser l'amélioration du bien-être de l'enfant et de la famille. Cette dernière visée s'inscrit davantage dans une approche communautaire et sociale tout en restant étroitement liée à la réussite éducative de l'élève. Ces visions de la CEF rejoignent celle du Conseil de la famille et de l'enfance (2000) qui considère que les milieux familiaux et scolaires « avec leurs forces et leurs faiblesses doivent unir leurs efforts dans un but commun, la réussite et le bien-être de l'enfant » (p. 5).

Dans le cadre de ce mémoire, notre conception de la CEF est teintée de coopération entre l'enseignant et les parents (Kherroubi, 2008), d'engagement des deux parties (Pushor, 2007) et d'engagement parentale (Epstein, 2011; Gestwicki, 2010; Lueder, 2011). Le terme « engagement » signifie un acte par lequel on s'engage à accomplir quelque chose (Larousse, 2012). Il est à noter que, pour plusieurs auteurs (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011), la CEF est plus qu'une approche ou une activité, elle est une attitude. C'est une attitude de respect et de confiance mutuelle, d'ouverture, d'empathie, de compassion, de partage de responsabilités et de travail conjoint dans le but précis de favoriser la réussite éducative de l'enfant (Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Swap, 1993). C'est dans ces termes précis que nous choisissons d'aborder le concept de la CEF. Pour nous, la réussite éducative s'inscrit dans une vision où la

responsabilité d'encadrement et de soutien des élèves est partagée par les parents et les enseignants (Epstein, 2011).

Nous choisissons également de mettre l'accent sur la relation entre l'enseignant et les parents. De fait, l'enseignant entretient des rapports hebdomadaires, voire quotidiens avec les parents, c'est pourquoi il est souvent responsable d'initier la CEF (Deslandes et Bertrand, 2001). Nous utilisons aussi le terme CEF pour désigner une attitude ancrée dans le travail conjoint entre des partenaires égalitaires à travers une diversité d'activités visant l'atteinte d'un but commun, soit la réussite éducative de l'enfant (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011). De plus, puisque nous centrerons notre attention sur les activités entre l'enseignant et les parents, le volet de la collaboration avec la communauté ne sera que légèrement pris en compte.

C'est dans cette optique que nous traiterons des activités de la CEF, de l'école et de la famille, du rôle de leadership de l'enseignant et du rôle éducatif de la famille, des bienfaits de la CEF pour les familles défavorisées, des facteurs facilitants et des facteurs freinants la CEF, et finalement, des particularités des modèles traditionnels et partenariaux de CEF, en terminant par une présentation du modèle partenarial d'Epstein (2011).

2.1.1 Les activités de CEF

Legendre (2005) cite Baribeau (1987) pour qui le terme « activité » signifie une « exécution coordonnée de diverses tâches mesurables et tangibles qui ont en commun la

poursuite d'un objectif précis » (p. 11). À cet effet, les activités mises en place par les enseignants devraient pouvoir être identifiées comme des tâches tangibles organisées ou spontanées (des réunions, des interactions, des actions, des échanges d'informations, etc.) de manière à atteindre un objectif précis.

Nous identifions donc les activités de CEF comme étant toutes des interactions entre l'enseignant et le parent ayant pour objectif la réussite éducative de l'enfant. Dans le cadre de ce mémoire, le terme « activité » se réfère aux opportunités d'interaction entre le parent et l'enseignant, comme il est d'ailleurs proposé par Epstein (2011). Nous incluons également les activités qui impliquent la communauté, mais uniquement lorsque le parent et les enseignants sont impliqués dans ces activités.

D'autres auteurs mentionnent que la CEF ne doit pas seulement être composée d'une collection d'activités, mais qu'elle doit plutôt guider la philosophie de l'école (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Henderson et Mapp, 2002; Lueder, 2011; Swap, 1993). C'est à travers ce modèle que se dessine le choix des activités qui seront proposées par l'école, l'enseignant ou les parents.

En conclusion, pour nous, les activités de CEF consistent en une variété d'interactions entre l'enseignant et le(s) parent(s) ayant pour but la réussite éducative de l'enfant et son bien-être personnel. Comme il a été mentionné plus haut, ces activités de CEF doivent être mises en place avec une attitude égalitaire, respectueuse, basée sur une

confiance mutuelle empreinte d'ouverture, d'empathie, de compassion, de partage des responsabilités et de travail conjoint.

2.1.2 L'école et la famille

Le terme « école » comprend généralement toutes les personnes travaillant dans ses murs : les enseignants, la direction, la secrétaire, le concierge, les éducateurs spécialisés, les spécialistes, les professionnels, etc. Ce mémoire se concentre sur les activités de CEF que les enseignants mettent en place. D'ailleurs, avant de recevoir leur brevet d'enseignement, les enseignants doivent posséder des compétences professionnelles nécessaires à la mise en place et au maintien de la collaboration avec la famille (MEQ, 2001).

Selon Bourdieu (1993), « la famille est un ensemble d'individus parentés liés entre eux soit par l'alliance (le mariage), soit par la filiation, soit plus exceptionnellement par l'adoption (parenté), et vivant sous un même toit (cohabitation) » (p. 32). Du même point de vue, le concept de « famille » inclut plusieurs membres comme les parents (le père et la mère), les grands-parents, les frères, les sœurs, les oncles et les tantes (Epstein, 2011; Payne, 2006). Pour Glasman (1992), le terme « parent » renvoie davantage aux rôles et à la responsabilité envers l'enfant alors que le terme « famille » s'apparente davantage à un groupe distinct de l'école. Dans un cas comme dans l'autre, la famille et le parent possèdent les mêmes responsabilités éducatives auprès de l'enfant. Kherroubi (2008) mentionne

qu'au fil du temps, les termes ont changé partant de « famille » à « parent » et finalement « parent d'élève » (p. 14).

L'élève fait partie à la fois de l'école et de la famille. Si les parents et les enseignants collaborent, c'est pour la réussite éducative de ce dernier. Les besoins de l'enfant et ceux de l'élève sont similaires. L'enfant comme l'élève a besoin d'apprendre, ce qui nécessite qu'il évolue dans un environnement sain et agréable (Bronfenbrenner, 1979; Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 2011; Gestwicki, 2010; Lueder, 2011). Puisque la collaboration a pour but de favoriser sa réussite éducative, l'élève doit demeurer au centre des discussions entre les parents et l'enseignant (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011). À cet effet, l'élève n'est pas tant considéré comme un acteur dans la collaboration, mais plutôt comme l'élément central des interactions entre l'enseignant et les parents. Néanmoins, l'élève peut aussi jouer un rôle d'acteur de la CEF, car il est souvent le messenger entre l'enseignant et les parents (Montandon, 1997). Celui-ci peut également influencer la collaboration, par exemple, en oubliant volontairement son agenda à l'école afin d'éviter de porter un message, ce qui aura pour conséquence de nuire à la communication entre le parent et l'enseignant (Verba, 2006). D'un autre côté, lorsque l'élève participe ou qu'il est impliqué dans l'organisation d'un événement, ou simplement s'il invite personnellement ses parents à participer à une activité, cela peut également avoir un effet positif sur leur participation (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; MELS, 2005).

Pour résumer, la famille et le parent partagent des responsabilités éducatives auprès de l'enfant. C'est pourquoi dans le cadre de cette recherche, le terme « famille » et « parent(s) » désignent les parents ou tout autre adulte ayant la responsabilité de l'enfant (parent biologique, grands-parents, parents adoptifs, etc.). En incluant ces types d'autorités familiales, nous pensons répondre aux différentes configurations familiales contemporaines. Finalement, le rôle de professionnel de l'enseignant le place dans une position de leader dans la collaboration avec la famille.

2.1.3 Le rôle de leader de l'enseignant

Le rôle de leader de l'enseignant dans la mise en place d'activités de CEF lui est attribué par son statut de professionnel exigeant de lui qu'il soit en mesure de faire participer et d'informer les parents d'élèves (MELS, 2005). Le rôle de l'enseignant est primordial quant à la réussite de la CEF (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2004; Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice, 2010). « Les enseignants sont au cœur des relations qu'entretiennent les parents avec l'école. Leur rôle est primordial » (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000, p. 12). D'ailleurs, une des composantes de la neuvième compétence du référentiel des compétences enseignantes du MEQ (2003) stipule clairement que l'enseignant doit être en mesure de « faire participer les parents et les informer » (p. 153). Cette composante de la compétence rejoint également les propos de Perrenoud (1999) qui mentionne que les enseignants compétents doivent « informer et impliquer les parents » (p. 105).

Les enseignants et les parents ont « chacun des représentations fortes, des responsabilités et des territoires rattachés à leurs statuts, représentations qui traduisent des rapports à l'école inscrits dans leur histoire de vie respective » (MEQ, 2001, p. 115). De plus, « les expériences, les attentes et les besoins de chacun ne sont pas les mêmes [...] » (MELS, 2005, p. 5). Ces différences de représentations, d'expériences, d'attentes et de besoins peuvent mener à des malentendus ou à des situations conflictuelles pouvant fragiliser la collaboration entre l'école et la famille (Humbreeck et al., 2006).

La base de la collaboration entre l'école et la famille c'est la communication (Christenson et Sheridan, 2011; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Gestwicki, 2010; Lueder, 2011; Swap, 1993). À cet effet, le MEQ (2001) mentionne que « l'enseignante ou l'enseignant doit aussi savoir communiquer avec les parents dans des situations difficiles ou conflictuelles » (p. 115). Plusieurs occasions de communiquer entre les parents et les enseignants ont lieu lors de rencontres en face à face. Une des compétences de l'enseignant est de planifier, d'organiser et d'animer des rencontres, des entretiens ou des réunions avec les parents (Perrenoud, 1999). L'enseignant a donc un rôle majeur de communication d'informations (MELS, 2005).

Dès la rentrée scolaire, l'enseignant invite normalement tous les parents d'élèves à venir assister à la traditionnelle rencontre de début d'année. Cette rencontre permet à l'enseignant d'informer les parents sur « le programme du cycle, de l'année ou d'une étape, d'expliquer les attentes liées au travail à la maison, au code de vie de la classe et de l'école » (MEQ, 2001, p. 116). L'enseignant prépare « ces réunions et les structure de manière

qu'elles soient claires et efficaces et qu'elles permettent aux parents de poser des questions d'intérêt général » (p. 116).

Dans le cas où l'enseignant initie des rencontres ou des réunions avec le parent, il se retrouve en position dominante. L'enseignant doit d'abord arriver à développer un sentiment de confiance et de respect mutuel chez le parent. Le parent peut s'imaginer, à tort ou à raison, que l'enseignant va lui imputer la responsabilité des difficultés de son enfant. Le parent peut donc adopter une position de faiblesse ou de défensive pouvant être néfaste à la collaboration (Perrenoud, 1999). Ce sentiment peut amener certains parents à s'excuser ou à se culpabiliser, alors que d'autres seront offusqués, auront une réaction agressive et chercheront à quitter la rencontre. Selon Perrenoud (1999), il revient à l'enseignant d'éviter que le parent ne se place en position de faiblesse et par conséquent, de l'empêcher de vivre un sentiment de culpabilité ou d'adopter des comportements agressifs. Pour favoriser la collaboration, l'enseignant doit arriver à développer un sentiment de confiance et de respect mutuel avec le parent.

Lorsque c'est le parent qui initie une rencontre, l'enseignant peut se retrouver en position d'accusé, le parent lui reprochant ses actions ou ses choix pédagogiques. Dans ces cas, la compétence professionnelle invite les enseignants à laisser passer la tempête et à écouter ce qui provoque les inquiétudes ou la colère des parents (Perrenoud, 1999). Répondre de manière agressive ou dépenser des énergies à se justifier n'est peut-être pas l'approche la plus favorable. Somme toute, que les rencontres soient initiées par

l'enseignant ou par le parent, la mise en place ou le maintien d'une collaboration harmonieuse reposera sur le leadership de l'enseignant (Perrenoud, 1999).

L'enseignant doit s'assurer de bien communiquer ses attentes « sur la quantité et le type de travail que l'élève devra faire à la maison et [de] préciser comment les parents peuvent soutenir leur enfant » (MEQ, 2001, p. 116). De plus, il doit également expliquer clairement les règlements du code de vie de la classe « et solliciter la coopération des parents » pour renforcer le respect du code auprès de l'élève (MEQ, 2001, p. 116).

Gestwicki (2010) mentionne que les familles sont de plus en plus diversifiées. « Le nombre des divorces et des séparations a grimpé, entraînant ainsi une forte augmentation du nombre de familles monoparentales » (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000, p. 5). De plus, les familles se distinguent de par leur manière de vivre, leur origine ethnique et culturelle, de même que leur revenu familial étant, à cet égard, des facteurs déterminants sur les adaptations à faire de la part de l'enseignant (MELS, 2005). Comme le mentionne le Conseil de la famille et de l'enfance (2000), « toutes ces transformations majeures que connaît la famille québécoise conditionnent la manière de vivre des parents et des enfants. Pour tenir compte de ces nouvelles réalités familiales, l'école doit s'adapter et revoir son fonctionnement ainsi que ses objectifs » (p. 6). Cette réalité conduit donc l'enseignant à devoir s'ajuster aux besoins et aux attentes de chacune des familles. Le rôle de leader des enseignants les amène à tenir compte des perceptions des parents afin de trouver avec eux des terrains d'entente leur permettant de conjuguer les interventions à mettre en place à l'école et à la maison (MEQ, 2001). Par exemple, l'enseignant et le parent pourront

développer conjointement un échéancier des devoirs à la maison ou s'entendre sur les habiletés que l'élève doit pratiquer à l'école tout comme à la maison.

En dehors des gestes de communication, l'enseignant doit permettre aux parents de participer à la vie de l'école, par exemple en tentant « de mettre à contribution les parents qui ont des ressources ou des champs d'intérêt particuliers, en faisant valoir et reconnaître la contribution qu'ils apportent à la réalisation des projets et à l'atteinte des objectifs de l'école » (MEQ, 2001, p. 116). Ainsi il est important pour l'enseignant d'affirmer son leadership, sans pour autant négliger l'importance d'offrir aux parents les conditions leur permettant d'augmenter leur sentiment de compétence (MELS, 2005). Cet élément fait ressortir tout le tact qu'un enseignant doit mettre en œuvre s'il veut bien installer et maintenir la collaboration avec les parents.

Enfin, le MEQ (2001) et des auteurs définissent bien le rôle de leader des enseignants dans la CEF (Chrsitenson et Sheridan, 2001; Deslandes, 2004; Hoover-Dempsey, Whitaker et Ice, 2010; Perrenoud, 1999). De plus, la compétence enseignante s'inscrit dans une posture d'ouverture à la négociation et au dialogue, sans pour autant exiger de l'enseignant qu'il renonce à ses convictions professionnelles (Perrenoud, 1999). Néanmoins, un enseignant ayant les compétences les plus aiguisées et les meilleures intentions du monde n'arrivera pas à convaincre les parents de participer s'ils ne sont pas conscients de leur rôle éducatif, de leurs responsabilités envers l'élève et l'école, mais surtout de leur importance dans la scolarité et la réussite éducative de leur enfant (Hoover-Dempsey et Sandler, 1997; Perrenoud, 1999).

2.1.4 Le rôle éducatif de la famille

Les parents ont un effet indéniable sur les premières années de la vie de l'enfant et plus tard sur sa scolarité (Henderson et al., 2007; Lueder, 2011; Potvin et Paradis, 2000; Terrisse, Lefebvre et Martinet, 2000). Les parents doivent être prêts à assumer leurs rôles parentaux afin d'être entièrement impliqués dans la scolarité de leur enfant (Henderson et al., 2007; Lueder, 2011). À cet effet, la Charte des droits et des devoirs des parents d'Europe inscrit le rôle des parents sous 10 devoirs (Legendre, 2005). Les parents ont le devoir :

1. « [...] d'élever leurs enfants en leur inculquant le sens des responsabilités mutuelles et d'un engagement pour un monde humain.
2. [...] d'élever leurs enfants de manière responsable et de ne pas négliger leur éducation.
3. [...] de s'engager personnellement dans l'éducation scolaire dispensée à leurs enfants.
4. [...] de communiquer aux écoles de leurs enfants toutes informations utiles pour parvenir à leur objectif commun d'éducation.
5. [...] de choisir judicieusement et consciencieusement l'éducation donnée à leurs enfants.
6. [...] d'élever leurs enfants dans le respect d'autrui et de ses convictions.
7. [...] de s'engager personnellement envers l'école où ils ont placé leurs enfants, car elle constitue un élément vital de leur communauté.
8. [...] de désigner des associations représentatives et démocratiques pour représenter leurs intérêts.
9. [...] de consacrer leur temps et leur attention à leurs enfants et à leur école pour soutenir leurs efforts et atteindre leurs objectifs éducatifs.

10. [...] de s'entraider pour améliorer leurs compétences d'éducateur et de partenaire dans les relations maison-école » (p.452).

À la lecture de cet extrait, nous pouvons constater les responsabilités des parents européens envers leurs enfants et l'école. Ces responsabilités touchent la communication avec l'enfant ainsi qu'avec l'école; l'engagement dans le soutien et l'encadrement de l'enfant dans sa scolarité; la prise de décisions de nature politique visant à désigner des représentants; jusqu'à l'amélioration « de leurs compétences d'éducateur et de partenaire dans la relation maison-école » (p. 452). Ces responsabilités parentales rejoignent d'autres auteurs ayant proposé des typologies pour décrire les divers rôles que doivent jouer les parents.

Henderson et al. (2007) présentent cinq catégories de rôles : 1) les parents partenaires; 2) les collaborateurs et solutionneurs de problèmes; 3) les spectateurs; 4) les agents de soutien; 5) les parents conseillers codécideurs².

De son côté, Lueder (2011) divise le rôle parental sur une échelle appelée les rôles partenariaux du parent. Ces rôles se divisent en huit niveaux dans l'ordre suivant : 1) nourricier; 2) communicateur; 3) enseignant; 4) agent de soutien; 5) apprenant; 6)

²Traduction libre de Henderson et al. (2007) présentant les cinq rôles parentaux sous ces vocables : 1) *partners*; 2) *collaborators and problem solvers*; 3) *audience*; 4) *supporter* et 5) *codecision-makers*. 1)

conseiller; 7) défenseur, 8) collaborateur³. Chacun des niveaux apporte son lot d'exigences allant de pourvoir aux besoins de base de l'enfant jusqu'à collaborer efficacement avec l'école (Lueder, 2011). Nous présentons ces rôles en faisant, dans la mesure du possible, des liens avec la Charte des droits et devoirs des parents d'Europe (Legendre, 2005).

Le rôle de nourricier (Lueder, 2011) consiste à offrir à l'enfant un environnement où il peut s'épanouir physiquement, psychologiquement et émotionnellement. Cet environnement doit également être stable, sécuritaire et propice à l'apprentissage et au développement. Le rôle du parent est d'encourager, de respecter et d'accorder un soutien affectif à son enfant.

Le rôle de communicateur (Lueder, 2011) est de maintenir une communication bidirectionnelle avec l'enfant, mais aussi avec l'école. Ce rôle est décrit comme étant d'une importance capitale, car il s'inscrit dans chacun des autres rôles du parent. Ce rôle se passe à travers les communications entre le parent et l'élève, entre le parent et l'école, notamment l'enseignant. Tel que mentionné plus haut, nous pourrions associer ce rôle au quatrième devoir de la Charte des droits et devoirs des parents européens, soit le devoir « de communiquer aux écoles de leurs enfants toutes informations utiles pour parvenir à leur objectif commun d'éducation » (Legendre, 2005, p. 452).

³ Traduction libre de Lueder (2011) qui présente les huit rôles parentaux sous ces vocables : 1) *nurturer*; 2) *communicator*; 3) *teacher*; 4) *supporter*; 5) *learner*; 6) *advisor*; 7) *advocator*; 8) *collaborator*.

Le parent est le premier enseignant de l'enfant. Ce rôle d'enseignant (Lueder, 2011) l'amène à partager ses valeurs, ses traits de caractère et ses croyances avec son enfant. Ce rôle le conduit à aider son enfant à se bâtir une confiance en soi concernant son pouvoir de réussir dans la vie et une estime de soi concernant sa valeur en tant qu'être humain. Il a également la responsabilité de lui enseigner les connaissances de base ainsi que d'être un éveilleur à l'apprentissage. Plusieurs familles ont besoin de soutien afin de remplir ce rôle de grande importance (Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011, Lueder, 2011), notamment celles qui sont défavorisées (Kanouté, 2007; Payne, 2006; Saint-Laurent et al. 1994). Nous pourrions associer ce rôle à une partie du devoir parental, numéro dix, de la Charte des droits et devoirs des parents européens, soit de « [...] s'entraider pour améliorer leurs compétences d'éducateurs [...] » (Legendre, 2005, p. 452).

Le rôle d'agent de soutien (Henderson et al., 2007; Lueder, 2011) engage le parent dans la scolarité de son enfant. Il le soutient en faisant acte de présence aux activités scolaires ou sportives de manière active ou passive. Nous pourrions associer ce rôle à la neuvième responsabilité de la Charte des droits et devoirs des parents d'européens, soit de « [...] consacrer du temps [...] à leurs enfants et à leur école pour soutenir leurs efforts et atteindre leurs objectifs éducatifs » (Legendre, 2005, p 452). De plus, le parent peut participer, par exemple, aux activités à titre de bénévole ou en faisant acte de présence lors des spectacles ou des parties de sports. Henderson et al. (2007) utilise le terme « spectateurs » pour parler de ce type de rôle parental.

Le rôle d'apprenant [traduction libre] (Lueder, 2011) concerne les compétences du parent à aider son enfant dans sa scolarité. Il doit acquérir les connaissances et les compétences nécessaires afin de bien accompagner directement ou indirectement son enfant vers la réussite éducative. Nous pourrions également associer ce rôle à une partie du devoir, numéro dix, de la Charte des droits et devoirs des parents européens, soit de « [...] s'entraider pour améliorer leurs compétences d'éducateurs [...] » (Legendre, 2005, p. 452).

Le rôle de conseiller [traduction libre] (Lueder, 2011) ou parent conseiller codécideur (Henderson et al., 2007) implique un haut niveau de collaboration avec l'école. Il consiste à être à l'écoute des besoins de l'enfant et de lui offrir des conseils pouvant l'aider à combler ceux-ci. Le parent doit être en mesure de jouer les rôles précédents avant de pouvoir remplir correctement son rôle de conseiller. Par exemple, si le parent n'a pas développé son rôle de communicateur, il lui sera difficile de remplir son rôle de conseiller. Nous pourrions associer ce rôle au neuvième devoir de la Charte des droits et devoirs des parents européens, soit de « [...] consacrer leur temps et leur attention à leurs enfants et à leur école pour soutenir leurs efforts et atteindre leurs objectifs éducatifs » (Legendre, 2005, p. 452).

Le rôle d'avocat ou de défenseur [traduction libre] (Lueder, 2011) exige du parent qu'il se place dans une position de médiateur ou de négociateur pour son enfant. Pour y parvenir, le parent doit être au fait des politiques de l'école et des programmes qui sont offerts à son enfant.

Le rôle de collaborateur [traduction libre] (Lueder, 2011) ou collaborateur et solutionneur de problème (Henderson et al., 2007) consiste à entrer dans une relation de collégialité avec l'école. Ce rôle demande aux parents de posséder les connaissances et les compétences nécessaires pour contribuer à la solution d'un problème, au développement des programmes d'enseignement, à la prise de décisions politiques, etc. C'est un rôle qui s'inscrit au haut de la hiérarchie et se construit à partir des rôles parentaux précédents. Nous pourrions associer ce rôle à une partie du devoir numéro dixième devoir de la Charte des droits et devoirs des parents européens, soit de « [...] s'entraider pour améliorer leurs compétences [...] de partenaire dans les relations maison-école », ainsi qu'à la septième responsabilité, soit le devoir de « [...] s'engager personnellement envers l'école où ils ont placé leurs enfants [...] » (Legendre, 2005, p. 452). De manière réaliste plusieurs parents ne joueront pas ce rôle. Toutefois, s'ils veulent être des collaborateurs, ils doivent être bien préparés à jouer ce rôle (Lueder, 2011).

Ces huit rôles parentaux sont séparés, mais tout de même interreliés et un parent peut se retrouver à jouer plusieurs rôles à l'intérieur d'une seule activité (Lueder, 2011). Par exemple, lors d'une réunion avec l'enseignant, le parent peut devoir mettre le chapeau de communicateur, d'agent de soutien et de défenseur de son enfant. Il va de soi que le parent doit être compétent et prêt à jouer le bon rôle au moment opportun. Finalement, Lueder (2011) expose clairement l'étendue du rôle du parent dans le développement de son enfant, mais surtout l'importance de son rôle dans sa scolarité. Le parent est le premier enseignant de l'enfant et aussi un partenaire dans sa scolarité (Hemderon et al., 2007).

Pour résumer, les rôles parentaux sont clairs, spécifiques et bien définis. Lueder (2011) présente une typologie très détaillée des rôles éducatifs des parents d'élève. De plus, il existe une étroite similitude, voire un consensus, entre la typologie présentée par Lueder (2011) et celle de Henderson et al. (2007) qui se traduit également dans les dix devoirs des parents énoncés dans la Charte des droits et des devoirs des parents d'Europe (Legendre, 2005, p. 452). Malgré tout, la compréhension et le découpage de ces rôles ne sont pas toujours une évidence pour les parents et les enseignants (Cales et Comeau, 1996).

Dans un contexte où la famille est défavorisée, on peut s'attendre à ce que certains parents n'aient pas bénéficié d'une scolarité ou d'expériences de vie leur ayant permis d'acquérir les connaissances, les compétences et les capacités nécessaires pour remplir adéquatement tous les rôles parentaux cités précédemment. À cet effet, certains parents pourraient choisir de se soustraire à leurs responsabilités. Toutefois, selon Deslandes et Bertrand (2003) malgré les différences socioéconomiques, les parents demeurent des partenaires essentiels et jouent un rôle d'une importance capitale dans la réussite éducative de leur enfant. Il est alors du ressort de l'école et de la communauté d'accompagner les parents dans leurs responsabilités vis-à-vis l'éducation de leur enfant et leur collaboration avec les enseignants et l'école.

2.1.5 Les bienfaits de la CEF pour les familles défavorisées

Il existe des nuances quant au type de pauvreté qui touche les familles. Les termes défavorisation et pauvreté sont souvent associés et synonymes. Selon le MELS (2007) et

Kanouté (2007), il existe trois types de pauvreté : 1) la pauvreté économique; 2) la pauvreté sociale et 3) la pauvreté culturelle et 3) la pauvreté culturelle. Les conditions et les difficultés engendrées par ces types de pauvreté augmentent les risques d'échecs et, par le fait même, de décrochage scolaire (MELS, 2007).

La pauvreté économique est le type de pauvreté le plus connu et le plus facile à discerner. C'est par le seuil de faible revenu (SFR) que le gouvernement québécois identifie les familles vivant en situation de pauvreté économique. Pour le gouvernement canadien, une famille est considérée à faible revenu lorsque 63 % du revenu, après impôt, est alloué à la nourriture, aux vêtements et au logement (Statistique Canada, 2009). Il s'agit donc d'une pauvreté de subsistance.

La pauvreté sociale fait référence à l'exclusion sociale qui s'inscrit sous deux axes: 1) le manque de représentation et de poids politique et 2) la rupture sociale géographique. L'utilisation du terme défavorisation au lieu de pauvreté vise spécifiquement à faire ressortir la réalité de l'exclusion sociale vécue par certaines familles (Kanouté, 2007). Plusieurs familles sont incapables de porter leur voix dans les instances décisionnelles de l'éducation et ainsi être représentées afin d'améliorer leurs conditions de vie. À cet effet, on pourrait penser qu'il serait difficile pour ces parents de jouer leur rôle parental de « défenseur » ou « d'avocat » présenté précédemment (Lueder, 2011).

Selon Gestwicki (2010), la culture influence les comportements et les attitudes quant à l'éducation et à la scolarité. La culture familiale va donc influencer sur la perception

du rôle parental, la valeur donnée à l'éducation, la volonté de s'investir dans la scolarité de l'enfant, les attitudes quant à la profession enseignante ainsi que les demandes ou les attentes quant à l'école. Verba (2006) mentionne que plusieurs parents ne possèdent pas la culture scolaire, à savoir les connaissances ou les savoirs enseignés à l'école. Ainsi, il pourrait être particulièrement difficile pour eux de remplir certains de leurs rôles parentaux (Lueder, 2011), comme ceux « d'enseignant » ou de « conseiller », par exemple.

En son sens le plus large, la culture se rapporte à des règles de comportement par lesquelles nous organisons notre monde et lui donnons un sens (Philips, 1988, cité dans Gestwicki, 2010). La culture fait référence à nos valeurs, à nos croyances, à nos comportements, à notre langue et à nos styles de communication. Elle est aussi la loupe par laquelle nous regardons le monde. C'est ce qui définit nos savoirs, nos comportements et nos croyances (Gestwicki, 2010). La pauvreté culturelle s'inscrit donc dans une divergence entre la culture familiale et celle de l'école qui peut avoir un effet plus ou moins grand sur la CEF.

Les familles en situation de défavorisation peuvent être caractérisées, entre autres, par une faible stimulation intellectuelle, une dévalorisation de l'école et une violence familiale (Gagnon et al., 2006). Burney et Beilkey (2008) soulignent que pour réussir à l'école, les élèves ont besoin d'une préparation de base. Malheureusement, cette préparation est souvent absente dans les familles ayant un faible revenu. Gagnon et al. (2006) vont dans le même sens en soulignant que le contexte de pauvreté vient jouer sur les prédispositions cognitives, sociales et émotives de l'élève nécessaires à sa réussite

éducative. De plus, Kherroubi (2008) mentionne que « les familles défavorisées sont fragilisées par le cumul des difficultés sociales, économiques, culturelles, renforcées par l'éclatement du modèle familial traditionnel [...] » (p. 8). Toutefois, le Conseil de la famille et de l'enfance (2000) rappelle que lorsque les parents en général s'investissent dans leurs fonctions parentales, ils « valorisent les études et transmettent des aspirations élevées à leurs enfants, tout en leur imposant des règles et des exigences fermes et en leur assurant une présence chaleureuse, ils augmentent leurs chances de réussite » (p. 22). Autre constat, les familles « plus scolarisées participent davantage au suivi scolaire à la maison et à l'école que les familles monoparentales peu scolarisées » (Deslandes et Bertrand, 2003, p. 28).

Afin de contrer les facteurs d'échec scolaire souvent associés aux familles défavorisées et renverser les attitudes négatives concernant l'institution scolaire, les enseignants et les familles doivent mettre en commun leurs ressources (Gagnon et al., 2006). Plusieurs ministères de l'éducation dans le monde ont mis en place des actions pour favoriser la CEF-communauté en milieux défavorisés (Department of Education, Employment and Workplace Relations, Australie, 2008; MEQ, 2004; National Parent-Teacher Association, USA, 2004; Palluy, Arcand, Choinière et Roberge, 2010).

En Belgique, une recherche-action impliquant trois écoles accueillant des élèves issus des milieux défavorisés a été réalisée par le Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (CERIS). Humbeeck et al. (2006) présentent quelques

activités qui ont permis d'installer un contexte éducatif cohérent autour de l'enfant et, par conséquent, d'améliorer les pratiques communicationnelles entre l'école et la famille.

Tout d'abord, l'élève, les enseignants et les parents ont eu recours à un référentiel commun qui leur permettait d'harmoniser la communication et les échanges relatifs au développement de l'enfant. Ce référentiel était structuré autour du modèle psychopédagogique des 12 besoins affectifs, cognitifs, sociaux et de valeurs élaboré par Pourtois et Desmet (cité dans Humbeeck et al., 2006).

Plus particulièrement, l'étude du CERIS a observé l'accompagnement parental dans la réalisation des devoirs à la maison. Les résultats ont montré que les parents avaient tendance à percevoir la période des devoirs à la maison comme une source de tensions, de conflits et même de « violence » qui nuisait à la relation parent-enfant (Humbeeck et al., 2006, p. 657). Les parents ont souligné que certaines manières de faire de l'école (ex : l'imposition de travaux à la maison dans un temps restreint) peuvent avoir un effet négatif sur le climat familial ainsi que sur le sentiment de compétence de l'enfant, laissant peser sur celui-ci sa difficulté à faire les leçons rapidement. L'école a donc mis en place des occasions pour les parents de parler de ce qu'ils vivaient à la maison. Ces occasions de rencontre et de partage entre parents ont eu pour effet de diminuer l'anxiété vécue par les familles face à cette tâche éducative (Humbeeck et al., 2006).

Lorsqu'il y avait tensions, difficultés ou conflits pendant la réalisation des devoirs à la maison, l'enseignant invitait le parent à spécifier à quel endroit et à quel moment il y

avait eu source de tensions (Humbreeck et al., 2006). Cette information permettait à l'enseignant de mieux comprendre les difficultés et les limites de l'élève et des parents pour ensuite faire des propositions aux familles. Deslandes (2004) souligne que ce genre d'invitation aux parents a pour effet d'augmenter leur motivation à s'engager dans la scolarité de leur enfant. De plus, comme l'a montré l'étude du CERIS, l'utilisation de ce type d'activités en milieu défavorisé permettrait de connaître le niveau de compétence du parent (Humbreeck et al., 2006) et ainsi, l'enseignant pourrait miser sur les compétences de ce dernier et les valoriser. C'est ainsi que certaines écoles et familles ont développé une vision commune des devoirs à la maison.

Pour plusieurs auteurs, la CEF favoriserait le développement d'un environnement et d'un encadrement autour de l'élève permettant de contrer l'échec et ainsi de diminuer les risques de décrochage scolaire (Christenson et Sheridan, 2002; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Gestwicki, 2010; Kanouté, 2007; Lueder, 2011; Payne, 2006; Saint-Laurent et al., 1994; Smit et al., 2007; Swap, 1993). À cet effet, la CEF s'inscrit parmi les facteurs de protection contre l'échec scolaire pouvant éventuellement améliorer les conditions sociales, économiques et culturelles des familles. De plus, lorsqu'il y a collaboration entre l'école et la famille, « les parents deviennent davantage convaincus de leur rôle à mesure qu'ils augmentent les interactions avec leurs enfants [...] à la maison, devenant ainsi de meilleurs éducateurs » (Deslandes et Bertrand, 2003, p. 27).

L'importance de la collaboration avec les familles défavorisées s'inscrit dans la nécessité de les soutenir dans leurs besoins et de les outiller afin de leur permettre de bien

remplir et de valoriser leurs rôles parentaux. Bien que certaines caractéristiques de la défavorisation puissent nuire à leurs tâches éducatives, il n'en demeure pas moins qu'une CEF basée sur une attitude égalitaire, empreinte de respect et de confiance mutuelle, d'ouverture, d'empathie, de compassion, de partage des responsabilités et de travail conjoint peut aider à contrer les effets d'un milieu socioéconomique défavorisé.

2.1.6 Les facteurs facilitant la CEF

Les écrits scientifiques indiquent clairement les facteurs facilitant la mise en place d'une CEF (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Gestwicki, 2010, MELS, 2005). Christenson et Sheridan (2001) ont élaboré la théorie des « quatre A » basée sur quatre composantes essentielles pour baliser la mise en place de la CEF : approche, attitude, atmosphère et action. Elles font en sorte que la CEF puisse s'installer de manière à pouvoir atteindre les objectifs et les buts visés par tous les acteurs gravitant autour de la réussite éducative de l'élève.

Cette théorie s'appuie sur le concept d'égalité entre les partenaires qui oblige les enseignants à s'adapter à la culture et aux caractéristiques des différents milieux de vie des familles. Cette nécessité d'adaptation est généralement partagée par plusieurs autres chercheurs (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Gestwicki, 2010; Lueder, 2011; MELS, 2005; Payne, 2006; Saint-Laurent et al., 1994).

Les quatre « A » correspondent aux principes qui guideront la CEF. L'« approche » se rapporte à la reconnaissance par l'enseignant de l'importance d'inclure les parents à titre

de partenaires égalitaires dans la réussite éducative de l'élève, et ce, peu importe leur milieu socioéconomique ou leur niveau de scolarité. Afin de créer un terrain propice à la collaboration, les partenaires doivent adopter des « attitudes » qui respectent les réalités, les vécus et les compétences de chacun. Par leurs attitudes, les enseignants doivent permettre aux familles de sentir qu'elles sont des partenaires essentiels et égalitaires. La confiance et le respect mutuels sont la base même des attitudes à adopter pour réussir à collaborer.

Ces attitudes devraient permettre de créer une « atmosphère » agréable et accueillante pour chacun des partenaires. Pour plusieurs auteurs, la qualité de l'accueil devrait être une priorité, car c'est le premier contact entre la famille et l'école (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; MELS, 2005; Payne, 2006; Verba, 2006). Ce contact implique tous les intervenants dans l'école, de la secrétaire au personnel scolaire, en passant par le concierge. C'est souvent lors de l'accueil qu'on peut installer l'atmosphère nécessaire à une collaboration efficace (Christenson et Sheridan, 2001).

Les « actions » sont perçues comme des stratégies mises en place par les enseignants pour favoriser l'atteinte des objectifs (Christenson et Sheridan, 2001). Parmi ces actions, on retrouve les activités proposées et présentées aux familles par les enseignants car, sans ces occasions de travailler ensemble, la collaboration n'aura pas lieu. Finalement, tout ce travail de collaboration devrait s'opérationnaliser à travers une diversité de tâches et d'activités adaptées aux besoins et aux intérêts des familles.

Dans un document intitulé *Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire : Guide d'accompagnement à l'intention du personnel scolaire*, le MELS (2005) propose une approche rejoignant la théorie des quatre « A » de Christenson et Sheridan (2001). Premièrement, le MELS (2005) reconnaît l'importance des attitudes de la famille et de l'école. Ensuite, il insiste sur l'importance d'accueillir les élèves et leur famille dans un climat relationnel valorisant. Enfin, il spécifie qu'il importe de reconnaître l'importance de la famille dans la scolarité de l'élève.

Afin de répondre aux besoins de toutes les familles, il est important de diversifier les tâches et les activités proposées aux parents (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Gestwicki, 2010; Lueder, 2011; MELS, 2005). Certains parents seront plus intéressés à participer au Conseil d'établissement (CE) alors que d'autres choisiront d'accompagner les élèves lors d'une sortie éducative ou sportive. D'autres réalités familiales obligent l'enseignant à s'ajuster. Par exemple, l'horaire irrégulier d'un parent monoparental peut faire en sorte que ce dernier aura de la difficulté à se présenter aux rencontres. La première erreur pour un enseignant serait d'ignorer cette réalité (MELS, 2005). À l'opposé, il ne serait pas mieux de se préoccuper tellement de la situation familiale que l'enseignant n'oserait plus convoquer le parent à des rencontres. Dans un cas comme dans l'autre, la solution demeure de s'ajuster à la réalité familiale et de faire preuve de flexibilité en offrant des alternatives ou en trouvant une solution pouvant convenir aux familles. De plus, il apparaît important de mettre l'élève à contribution dans les actions pouvant favoriser la CEF (Montandon, 1997; Verba, 2006).

En résumé, les écrits scientifiques s'entendent sur la nécessité des enseignants d'adopter une approche et des attitudes favorables à la collaboration ainsi que sur l'importance d'installer les bases d'une atmosphère favorisant une relation où chacun des acteurs est mis à contribution. Finalement, les écrits proposent la mise en place d'une multitude d'activités permettant de mettre en action les acteurs de la collaboration autour de la réussite éducative de l'élève. Ces activités devraient non seulement être adaptées, mais également diversifiées pour permettre à une majorité de parents de s'engager. Afin de soutenir la mise en place de ces multiples activités, les modèles partenariaux, qui seront présentés dans une prochaine rubrique, permettent de cadrer les intentions de la CEF.

Même si tous les enseignants et les parents reconnaissent la nécessité et l'importance de collaborer afin de favoriser la réussite éducative de l'élève, tôt ou tard, ils devront faire face à des facteurs freinant la collaboration et devront inévitablement tenter de trouver des solutions.

2.1.7 Les facteurs freinant la CEF

Certains facteurs peuvent empêcher l'émergence et le maintien d'une CEF (Gestwicki, 2010; Lueder, 2011; Moles, 1999). Les principes de CEF ne sont pas toujours bien compris (Ammon et al., 1998) et souvent, les attentes et les responsabilités des parents et des enseignants sont divergentes ou exagérées (Deslandes et Bertrand, 2001). D'ailleurs, des études ont montré que le manque de connaissances et de formation concernant les pratiques adéquates de CEF empêchait les enseignants de bâtir une collaboration efficace

(Deslandes, 2006; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 1982, cité dans Swap, 1993; Lueder, 2011; Moles, 1999). Deslandes (2006) mentionne également que le manque d'informations et de formation concernant la CEF s'inscrit comme un obstacle important. De plus, certaines études (Deslandes et Bertrand, 2001, 2004; Lueder, 2011; Tremblay, Dumoulin, Gagnon, et Côté, 2014) révèlent que la formation initiale des enseignants ne leur permet pas de développer un sentiment de compétence à collaborer avec les familles. À vrai dire, les enseignants reconnaissent l'utilité de la collaboration, mais semblent avoir des difficultés à la bâtir et à la maintenir avec tous les parents.

Selon Humbeeck et al. (2006), certains parents disent avoir le sentiment de ne pas être écoutés par les enseignants. De fait, ce manque d'écoute nuirait à la relation entre les familles et les enseignants. Il semble donc y avoir un besoin de sensibilisation à la fois des parents et des enseignants quant aux bienfaits et aux principes permettant de mettre en place et de maintenir la CEF (Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 2011; Epstein et Sanders, 2006; Guerdan, Bouchard et Mercier, 2002).

La conception que les parents se font de l'école peut influencer négativement la collaboration (MELS, 2005). Certains parents peuvent croire que l'éducation est essentiellement la responsabilité de l'école, si non qu'elle a pour mandat de les servir (Lueder, 2011; Smit et al., 2007). Ces conceptions erronées auront nécessairement pour effet de freiner leur engagement (Saint-Laurent et al., 1994).

Les parents ont des attentes envers les enseignants et « tous les parents n'ont pas les mêmes attentes ni les mêmes besoins envers l'école et les enseignants » (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000, p. 19). Autrement dit, le manque de compréhension de la part des parents par rapport à leur importance dans l'éducation de leur enfant peut jouer un rôle déterminant sur leur désir et leur intérêt à collaborer avec l'école (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Hoover-Dempsey et Sanders, 1997). Afin de s'engager dans une collaboration, les parents doivent également se sentir compétents quant à la tâche qui leur est demandée (Hoover-Dempsey et Sanders, 1997).

Lueder (2011) identifie trois types de facteurs qui peuvent freiner la CEF et qui sont directement reliés aux parents. Le premier type réfère aux barrières psychologiques, par exemple, la perception que l'école est inaccessible ou menaçante. Le deuxième type renvoie aux barrières physiques comme le manque de temps ou l'inaccessibilité aux transports. Le troisième type se rapporte au manque de compétences et de connaissances des familles pour aider leurs enfants dans leur scolarité. Pour Moles (1993), ce troisième type d'obstacles inclut les habiletés limitées de parents et aussi celles d'enseignants pour la mise en place et le maintien de la CEF.

Parallèlement, la conception que les enseignants se font des parents peut influencer la collaboration (MELS, 2005). Face à l'absence et au manque d'engagement des parents, certains enseignants pourraient croire qu'ils ne veulent pas s'engager davantage dans la scolarité de leur enfant, alors qu'en réalité, c'est plutôt parce qu'ils ne savent pas comment (Deslandes et Bertrand, 2001; Montandon, 1997). Aussi, certaines familles peuvent être

déroutées par les différences entre les manières de faire de leur pays d'origine et celle du système d'éducation du Québec (Kanouté, 2007), ce qui peut encore une fois amener les enseignants à croire que ces derniers ne veulent pas s'engager dans la scolarité de leur enfant.

La faible diversité d'opportunités ou d'activités offertes par les enseignants ne permettrait pas de répondre aux besoins des familles (Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 2011; Hoover-Dempsey et Sanders, 1997; Smit et al., 2006). Dans un processus de travail collaboratif, l'enseignant doit penser à engager les parents non seulement à l'école, mais aussi à la maison. Par ailleurs, à la maison, leur engagement doit aller au-delà de la simple participation aux devoirs (Christenson et Sheridan, 2001).

Les enseignants doivent également éviter de considérer les parents comme des subalternes au service des besoins de l'école (Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 2011; Henderson et al., 2007). Ce genre d'approche est peu invitante pour certains parents et se rapproche de l'idée d'école « venez-si-on-vous-appelle » (come-if-we-call), ce qui s'éloigne de l'intention de partenaires égalitaires et collaborateurs [traduction libre] de (Henderson et al., 2007, p. 17). Selon Christenson et Sheridan (2001), il est possible que certains enseignants aient une conception plutôt étroite du rôle parental faisant des parents des volontaires, des collecteurs de fonds ou des aides aux devoirs.

Le facteur freinant la CEF le plus cité dans les écrits est le manque de temps des parents (Deslandes, 2006; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; MELS, 2005; Payne,

2006; Saint-Laurent et al., 1994). Pourtant, « le temps de disponibilité des parents est primordial parce qu'il détermine, de façon inéluctable, les possibilités réelles de leur participation » (Conseil de la famille et de l'enfance, 2000, p. 18). Ce manque de temps s'explique par des horaires de travail irréguliers, des heures supplémentaires, sans compter les exigences de la vie de famille surtout si les deux parents travaillent ou bien s'ils sont dans une situation monoparentale. D'ailleurs, selon Dumoulin, Thériault, Duval et Tremblay (2013) la raison la plus souvent évoquée par les parents pour expliquer leur non-participation aux rencontres et aux activités proposées par l'école est l'horaire de travail ou la garde des enfants à la maison.

Il existe donc plusieurs facteurs freinant la CEF qui s'inscrivent dans les types de barrières psychologiques et physiques ainsi que celle du manque de formation des enseignants (Lueder, 2011; Moles, 1999). Ces facteurs peuvent avoir laissé place à une méfiance mutuelle. Pour le Conseil de la famille et de l'enfance (2002), il semble que les facteurs freinants soient la source « de méconnaissance, d'incompréhension et de malentendus. Un climat de méfiance peut s'installer, ce qui n'aide en rien les relations école-famille » (p. 17).

Enfin, le manque d'informations, de formation et de sensibilisation mène à un faible sentiment de compétence chez les enseignants et chez les parents à travailler ensemble autour de la réussite éducative de l'élève. Certains des facteurs sont plus difficiles à contrôler, comme le manque d'argent, alors que d'autres s'avèrent plus faciles à éliminer, comme le manque de diversité d'activités proposées ou les attitudes négatives. Toutefois,

pour les enseignants comme pour les parents, la CEF demande beaucoup de temps et d'effort (Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 2011; Lueder, 2011).

2.1.8 Les facteurs freinant la collaboration avec les familles défavorisées

Dans les familles défavorisées, les barrières psychologiques, physiques et culturelles représentent un réel défi à l'implantation de la CEF. La plupart de ces familles ont eu une expérience scolaire négative, ce qui expliquerait qu'elles soient dans une situation de défavorisation (Lueder, 2011; Payne, 2006). Ces expériences négatives peuvent influencer leur attitude à collaborer avec l'enseignant (Deslandes, 2006; Kanouté, 2007; Lueder, 2011; Payne, 2006).

Il peut également arriver que les familles défavorisées développent un sentiment d'incompétence parentale qui influencera directement leur désir ou leur motivation à collaborer avec les enseignants (Deslandes et Bertrand, 2004; Henderson et Mapp, 2002). Les parents peuvent avoir le sentiment d'être « différents » du personnel de l'école (Swap, 1993, p. 25) ou encore de ne pas connaître ou comprendre les raisons de s'engager dans la scolarité de leur enfant (Epstein, 1990, dans Swap, 1993). Cette méconnaissance de leur rôle parental pourrait expliquer leur manque d'engagement (Hoover-Dempsey et Sanders, 1997).

Selon certains auteurs (Christenson et Sheridan, 2001; Swap, 1993), le temps et l'argent seraient les deux principaux obstacles à la CEF. Ainsi, Kanouté (2007) et Lueder (2011) mentionnent que les familles à faible revenu ou qui connaissent des difficultés

socioéconomiques ne trouvent tout simplement pas le temps de s'engager dans la scolarité de l'enfant. Leurs priorités étant davantage axées sur les nécessités de base, comme se loger, se nourrir et se vêtir. De plus, leurs horaires non orthodoxes peuvent les empêcher de participer aux rencontres de parents ou aux autres activités proposées par l'école. Bref, selon le MELS (2005) et Saint-Laurent et al., (1994), lorsque les parents ont un horaire complexe ou des problèmes personnels, ils laissent de côté leur engagement dans l'éducation de leur enfant. Pour certains parents, le simple fait que leur enfant puisse aller à l'école constitue un accomplissement en soi (Lueder, 2011).

Lorsque les enseignants adoptent une attitude reculée et marquée par un vocabulaire technique et complexe, les familles défavorisées peuvent avoir tendance à moins s'investir dans la scolarité de leur enfant. Les parents défavorisés semblent préférer une approche personnelle, plus humaine et compréhensive, misant davantage sur le côté humain et émotionnel de la relation école-famille (Lindle, 1989 dans Moles, 1999; Payne, 2006). Cet aspect doit donc être pris en considération lorsque vient le temps d'approcher les parents. Comparativement à l'utilisation d'un vocabulaire théorique ou scientifique, l'utilisation d'un vocabulaire vulgarisateur et d'un langage familier pour communiquer devient donc une stratégie favorisant l'écoute et la participation des familles (Paynes, 2006; Saint-Laurent et al., 1994). À cet égard, l'utilisation d'un tel vocabulaire n'aura pas pour effet de produire un sentiment d'infériorité et d'incompétence chez les parents (Payne, 2006).

Phelan, Davidson et Yu (1998) expliquent que les élèves issus des familles défavorisées peuvent être victimes d'un manque de continuité entre les manières de faire

de l'école et celles à la maison. Or, la continuité entre les manières de faire a pour effet de renforcer les comportements ou les apprentissages de l'école à la maison et de la maison à l'école. En d'autres mots, les mêmes comportements positifs favorisant le développement de l'enfant doivent être valorisés et encouragés à l'école comme à la maison. Par conséquent, il est important pour l'enfant qu'il y ait une cohérence entre les messages, les comportements valorisés et les directives véhiculées par l'école et par la famille. Sinon, des obstacles devront être surmontés pour favoriser la réussite éducative de l'enfant.

Enfin, pour résumer, certains facteurs freinant la CEF sont souvent associés aux familles défavorisées. Par exemple, les configurations familiales singulières, les horaires atypiques, le faible niveau de scolarité des parents et leurs perceptions négatives de l'école exigent des enseignants qu'ils fassent preuve d'adaptation et qu'ils adoptent une approche répondant aux caractéristiques de ces familles. La CEF est d'autant plus importante puisqu'elle est essentielle à l'amélioration de la situation de pauvreté économique, culturelle ou sociale des familles de milieux défavorisés. Avant de pouvoir se lancer dans des actions de collaboration avec la famille, les enseignants doivent être disposés à faire émerger les facteurs facilitant la mise en place d'une CEF.

2.2. Les modèles traditionnels et partenariaux de CEF

Des auteurs ont identifié des modèles variés de collaboration et divers types d'écoles (Epstein, 2011; Henderson et al., 2007; Lueder, 2011; Swap, 1993). Cette variété permet de constater les différences de niveaux de participation et d'engagement existant

dans la CEF. Swap (1993) présente trois modèles traditionnels de CEF qui s'appuient sur des postulats propres à chacun et qui permettent de mieux comprendre les nuances entre chaque modèle de collaboration : le modèle protecteur, le modèle de transmission et le modèle d'enrichissement. Afin d'illustrer ces différences, Henderson et al., (2007) présentent trois types d'écoles illustrant les modèles traditionnels pouvant être mis en parallèle avec les descriptions de Swap (1993). Les modèles traditionnels sont similaires du fait qu'ils réfèrent au côté unidirectionnel des communications et dans lesquelles la famille est au service de l'école, sinon, leur présence n'est pas souhaitée (Epstein, 2011; Henderson et al., 2007; Lueder, 2011; Swap, 1993). À l'inverse, les écoles de type partenarial (Henderson et al., 2007) rejoignent les descriptions du modèle de Swap (1993), entre autres, en favorisant une communication bidirectionnelle et l'échange mutuel d'informations et de ressources. Les nuances entre les modèles traditionnels et partenariaux sont parfois subtiles; mais les modèles traditionnels sont toujours à l'opposé, sinon très loin de la philosophie de CEF empreinte d'égalité, de compassion et d'intention de travailler conjointement.

2.2.1 Les modèles traditionnels de la CEF

Deslandes (2006) mentionne que certaines écoles utilisent un modèle traditionnel de CEF qui s'avère efficace seulement avec un petit nombre de familles. Swap (1993) présente trois modèles traditionnels dont le degré de collaboration varie.

Le premier est le « modèle protecteur⁴ » [traduction libre]. Ce modèle présente le plus faible niveau de collaboration et vise essentiellement à préserver l'école de toutes interférences de la part de la famille sur le travail des enseignants. Pour y arriver, le modèle sépare les rôles des parents de ceux des enseignants. Ainsi, les familles n'ont rien à dire ni commentaires à faire sur le travail des enseignants. En d'autres mots, la collaboration est pratiquement inexistante.

Le deuxième modèle est celui de « transmission de l'école à la maison » [traduction libre] (Swap, 1993). Il a pour but d'amener les familles à soutenir les objectifs de l'école. Ce modèle est davantage ouvert et reconnaît que la réussite de l'élève est avantagée lorsqu'il y a une continuité entre les attentes et les valeurs de l'école et celles de la famille.

Le troisième modèle est celui « de l'enrichissement du curriculum » [traduction libre] (Swap, 1993). Il s'articule autour des contributions de la famille. L'école qui applique ce modèle reconnaît que les familles possèdent des informations et des expertises pouvant lui être utiles. Elle admet qu'une interaction plus ouverte entre ces deux milieux de vie permettrait de mieux appliquer le curriculum de l'école en plus de favoriser la réussite éducative de l'enfant. Ce dernier modèle ouvre la porte à une collaboration plus étroite entre les enseignants et la famille et reconnaît le côté complémentaire des parents au travail

⁴ Swap (1993) identifie les trois modèles traditionnels sous ces vocables : 1) The Protective Model; 2) The School-to-Home Transmission Model; 3) The Curriculum Enrichment Model.

des enseignants. Toutefois, ce degré de collaboration est encore loin de celui d'un modèle partenarial.

Henderson et al., (2007) présentent quatre types d'écoles, dont trois s'inscrivent dans une approche traditionnelle de CEF. Ces écoles sont généralement fermées à l'idée d'une approche égalitaire et complémentaire quant à l'importance des familles dans la scolarité de l'enfant. La première catégorie est « l'école forteresse » [traduction libre]⁵. Dans ce type d'école, les familles ne sont pas les bienvenues, car elles sont perçues comme une source de tracas et de complications pour les enseignants.

La deuxième catégorie est l'école « venez-si-on-vous-appelle » [traduction libre] (Henderson et al., 2007). Elle est un peu plus ouverte à la présence des familles, mais seulement à des moments spécifiques choisis. Bien qu'elle soit plus accessible, n'entre pas qui veut et la porte n'est pas ouverte à toutes les familles. Pour ces deux premiers modèles, une communication unidirectionnelle de l'école vers la famille prévaut. Finalement, la troisième catégorie est l'école « porte ouverte » [traduction libre] qui est davantage axée sur un travail conjoint, ce qui favorise un meilleur échange d'information.

En conclusion, les modèles traditionnels présents dans les écrits montrent différents degrés de collaboration allant de l'école très peu collaborative, comme « l'école

⁵ Henderson, Mapp, Johnson et Davies (2007) présentent les trois modèles traditionnels sous ces vocables : 1) Fortress Schools; 2) Come-if-We-Call Schools et 3) Open-Door Schools.

forteresse » ou le « modèle protecteur », qui ferme ses portes aux familles, jusqu'à une école plus ouverte, comme « l'école porte ouverte » ou le modèle « de l'enrichissement du curriculum », où l'intention de travailler ensemble est perceptible. Néanmoins, le caractère égalitaire et partenarial est absent dans ces exemples de collaboration traditionnelle. Le modèle traditionnel privilégie une communication unidirectionnelle où la famille est au service des besoins de l'école et où la présence à l'école des parents n'est pas souhaité (Epstein, 2011; Henderson et al., 2007; Lueder, 2011; Swap, 1993). Cependant, les auteurs ont également identifié des modèles partenariaux présentant une approche novatrice misant sur une réelle intention et des actions tangibles dans le but de mettre en place un travail conjoint entre l'enseignant et les familles pour la réussite éducative de l'enfant.

2.2.2 Les modèles partenariaux de la CEF

À la lumière des modèles dits « traditionnels », Swap (1993) et Henderson et al. (2007) propose une autre vision de la collaboration, à savoir une alliance entre l'école et la famille s'inscrivant dans un modèle partenarial, c'est-à-dire *l'école partenariale*. Ce partenariat comporterait un engagement à long terme et un respect mutuel. Il exigerait aussi un investissement à différents degrés ou sphères d'activités ainsi qu'un partage de la planification et de la prise de décision. Pour Swap (1993), son « modèle partenarial » repose sur une vision commune de la mission de l'école et de la famille, à savoir la réussite éducative de tous les enfants (p. 43). Cette vision s'opérationnalise par un travail conjoint entre la famille et l'école.

Ce modèle partenarial se démarque des modèles traditionnels, car il met l'accent sur une communication bidirectionnelle, ce qui permet d'actualiser le partenariat égalitaire et complémentaire entre les acteurs et qui témoigne du désir de coopérer et de travailler ensemble pour le meilleur intérêt des élèves. Pour Henderson et al., (2007), l'« école partenariale » s'assure que les familles se sentent les bienvenues dans l'école, parfois par l'entremise d'un local leur étant destiné. L'école s'assure également que des services seront offerts aux familles afin de combler leurs besoins et ceux de leurs enfants. Christenson et Sheridan (2001) ainsi que Comer (1996) proposent d'autres modèles partenariaux. Néanmoins, le modèle partenarial le plus reconnu et le plus utilisé à ce jour est celui proposé par Epstein (2011). De plus, ce modèle est cité comme étant celui ayant fait la plus importante avancée depuis le début des années 1990 (Deslandes et Bertrand, 2001).

D'ailleurs, aux États-Unis, le *National Network of Partnership Schools Program* visant à réunir les écoles, les districts scolaires, les états et les organisations sous une approche école-famille-communauté basée sur la recherche a construit son cadre théorique et ses recommandations à partir du modèle d'Epstein (Sheldon, 2007). De plus, ce modèle sert de base des recherches scientifiques (Henderson et Mapp, 2002; Sheldon, 2007) ou de thèses doctorales s'intéressant à la CEF-communauté (Mayes, 2002). Aussi, il constitue les bases d'ouvrages portant sur la CEF-communauté (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2003; Epstein et al., 2009, 2010; Gestwicki, 2010). Enfin, ce modèle sert également de cadre pour les *National Standards for Parent/Family Involvement Programs* des États-Unis (National Parent-Teacher Association, 2004). Bien que la

première édition du modèle d'Epstein ait été publiée en 2001, une deuxième édition a été publiée en novembre 2010 (Epstein, 2011), renforçant l'actualisation et la mise à jour de son modèle et de son programme partenarial. Finalement, le modèle d'Epstein constitue également les bases d'un des programmes de l'Institut de Santé publique du Québec (Palluy et al., 2010) intitulé *Réussite éducative, santé et bien-être : agir efficacement en contexte scolaire*.

2.2.3 Le modèle partenarial d'Epstein

Epstein (2011) présente son programme partenarial multidimensionnel incluant une équipe-action et reposant sur six types d'engagement. Epstein et al. (2009) présente les étapes à respecter pour implanter adéquatement un programme global de CEF-communauté dont la première étape consiste à créer une équipe-action.

L'équipe-action

Cette équipe-action s'occupe d'amorcer la CEF et se charge de trouver du financement ainsi que du soutien auprès des autorités scolaires (direction, commission scolaire, ministère, etc.). Elle doit également demeurer neutre et indépendante du CE. Tel que mentionné plus haut, le manque de formation des enseignants et des parents peut être un facteur qui freine, d'une part, l'implantation de la CEF et, d'autre part, le fonctionnement de l'équipe-action.

Selon Epstein et al. (2009), une équipe-action devrait être constituée de six à 12 membres exécutifs qui ont la responsabilité de participer aux réunions et de veiller à l'atteinte des objectifs établis. Cette équipe devrait inclure au moins, deux enseignants, deux parents, un administrateur ainsi que d'autres membres ayant un lien important avec les familles et les élèves, tout comme des membres de la communauté qui ont à cœur l'éducation et la réussite des élèves. De plus, elle peut impliquer quelqu'un de l'association de parents, des agents de liaison, l'infirmière ou le psychologue de l'école, des politiciens ou toutes autres personnes désirant s'investir dans les activités visant la réussite éducative des élèves. Cette ouverture vers la communauté rejoint les propos du Conseil supérieur de l'Éducation (1998) qui dit qu'« une communauté éducative est une école qui mobilise tous ses acteurs, autant à l'interne que dans la communauté environnante, et qui mise sur le partage et la qualité de leurs relations pour réaliser sa mission éducative » (p. 15).

Pour entreprendre son action, cette équipe doit identifier les forces et les faiblesses ainsi que les stratégies à mettre en œuvre pour améliorer la collaboration. Ensuite, elle doit rédiger un « plan d'action annuel partenarial » [traduction libre]⁶ (Epstein et al., 2009, p. 105). L'équipe-action aura pour mission la mise en place du plan d'action et pour tâche de soutenir les acteurs de la collaboration à travers six types la participation parentale ayant pour but la réussite éducative des élèves.

⁶ Epstein et al. (2009) intitule le programme « One-Year Action Plan for Partnerships ».

Les six types d'engagement parental

Le modèle partenarial présenté par Epstein (2011) s'appuie sur le travail de l'équipe-action qui élabore un programme de CEF-communauté. Ce modèle propose les six types d'activités portant sur : 1) le rôle parental; 2) la communication; 3) le volontariat; 4) l'aide aux devoirs à la maison; 5) la prise de décision; 6) la collaboration avec la communauté [traduction tirée de Deslandes et Bertrand, 2003]⁷. Chaque type d'activités permet aux enseignants de proposer aux familles une grande diversité d'activités.

Les activités de type 1 : Rôle parental

Les activités de type « rôle parental » visent à aider les familles à organiser l'environnement familial de manière à soutenir l'enfant en tant qu'élève (Epstein, 2011). Elles cherchent notamment à sensibiliser les parents face à leur importance dans l'éducation de leur enfant, à les informer sur le développement et les besoins de leur enfant en tant qu'élève. Ces activités de collaboration peuvent prendre la forme de publications, d'articles, d'animations, d'ateliers de formations ou d'élaborations de programmes de soutien à la famille. Ce genre d'activités peut s'avérer très pertinent lorsqu'on pense aux familles défavorisées qui n'auraient pas eu de modèles familiaux positifs lorsque les parents étaient eux-mêmes des enfants.

⁷ Epstein (2011) utilise les termes suivants pour identifier les six types d'engagement : 1) Parenting; 2) Communicating; 3) Volunteering; 4) Learning at home; 5) Decision making; 6) Collaborating with the community

Les activités de type 2 : Communication

Les activités de type « communication » sont à la base de la CEF (Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011). Ce deuxième type d'activités vise à développer une communication bidirectionnelle efficace. Cette communication permet à l'enseignant d'informer les parents sur les programmes offerts à l'école et les progrès scolaires de leur enfant. Inversement, elle offre l'occasion aux parents de fournir aux enseignants des informations à propos de leur enfant afin qu'ils puissent mieux l'encadrer. Ces activités peuvent prendre la forme de rencontres, d'appels téléphoniques, de mémos, de correspondances écrites via l'agenda scolaire ou sur le site Internet de l'école, etc. Ces communications doivent être claires et adaptées aux besoins des familles. Par exemple, les communications claires et concises sont préférables lorsqu'on s'adresse à des familles défavorisées (Dumoulin et al., 2013; Payne, 2006; Saint-Laurent et al., 1994).

Les activités de type 3 : Volontariat

Les activités de type « volontariat » se réfèrent aux occasions qu'ont les familles d'offrir un soutien à l'enseignant. Epstein (2009) mentionne que les activités de volontariat visent à recruter et à organiser l'aide offerte par les familles à l'école ou dans la classe. Par exemple, un parent pourrait faire la lecture de contes aux enfants, participer à des laboratoires de sciences ou accompagner le groupe-classe lors de sorties éducatives ou sportives. Le volontariat invite également la famille à participer activement lors d'évènements tels un souper-spectacle ou un bal des finissants. Par exemple, certains parents peuvent avoir des talents en cuisine alors que d'autres aimeraient plutôt mettre à

profit leur talent de couturier ou de soudeur. Certains parents ayant un emploi peu valorisé par la société pourraient mettre leurs talents au service d'une activité de collaboration. Par conséquent, cette activité pourrait être une bonne occasion de valoriser le parent. Afin de connaître les talents et les disponibilités des parents, Epstein (2010) propose aux enseignants de réaliser un petit sondage auprès de ces derniers.

Pour terminer, l'école peut également allouer un espace dans l'école pouvant servir de lieu de rencontres pour l'organisation d'activités de volontariat ou de coordination des ressources parentales. Henderson et al., (2007) appellent ce genre de local un *salon de la famille* [traduction libre].

Les activités de type 4 : Aide aux devoirs à la maison

Les activités de type « aide aux devoirs à la maison » visent à informer et à conseiller les familles sur les actions pouvant soutenir l'enfant dans la réalisation des devoirs à la maison (Epstein, 2011). Par exemple, un enseignant pourrait organiser un atelier afin d'outiller les familles pour aider leur enfant. Il pourrait également guider les familles dans l'élaboration d'une grille horaire hebdomadaire concernant les devoirs à la maison.

Il est à noter que cette forme d'aide aux devoirs ne concerne pas les programmes d'aide aux devoirs qui sont parfois offerts par les écoles pendant les heures de diner ou à la fin des classes, bref, dans les murs de l'école. Lorsque les périodes d'aide aux devoirs impliquent des parents dans l'école, il s'agit d'activités de type volontariat, car ce sont des

parents qui rendent service à l'école. Il pourrait arriver que l'école propose des activités ou des ateliers destinés aux parents afin de les aider à mieux encadrer l'aide aux devoirs à la maison et que ceux-ci soient dispensés dans les murs de l'école, mais animés par des parents d'élèves. Une telle activité pourrait également permettre à certains parents de s'outiller à aider leur enfant dans la réalisation de leurs devoirs.

Les activités de type 5 : Prise de décision

Les activités de type « prise de décision » visent à inclure les parents dans la prise de décision et à développer leur leadership (Epstein, 2011). Ces activités peuvent prendre la forme de participation au CE (MELS, 2012), aux comités de parents (MELS, 2012) et aux comités communautaires. Les familles participant à ces activités peuvent également faire le pont entre l'école et la communauté en étant messagers ou représentants. Ces activités peuvent donner l'occasion aux familles défavorisées de faire valoir leurs points de vue et ainsi sortir de l'isolement social pouvant être occasionné par une pauvreté économique, culturelle ou sociale.

Les activités de type 6 : Collaborer avec la communauté

Les activités de type « collaborer avec la communauté » visent à permettre à l'école de se rendre utile à la communauté et vice versa (Epstein, 2011). Ces activités de collaboration peuvent prendre la forme de grande corvée autour de l'école ou dans la communauté. Ce type d'activités invite aussi la communauté à donner de l'information sur la santé, la culture ou les programmes de soutien social. Il peut également arriver que les

organismes communautaires soient des portes d'entrée pour rejoindre certaines familles démunies qui seraient réticentes à faire confiance à des propositions de l'école (Deslandes et Bertrand, 2001). La participation des anciens élèves, comme les programmes de mentorat, font également partie de ce type d'activités.

Pour récapituler, les activités de CEF doivent être mises en place dans une atmosphère ancrée sur le travail conjoint entre des partenaires égalitaires à travers une diversité d'activités visant l'atteinte d'un but commun, soit la réussite éducative de l'enfant. En raison de son statut et de son rôle de leader, la réussite de la CEF repose sur l'enseignant. Sa capacité à témoigner une attitude accueillante et une ouverture envers la famille sont des facteurs facilitant la mise en place d'activités de collaboration. Pour y arriver, l'enseignant doit faire preuve d'innovation afin de sortir des modèles traditionnels qui rejoignent seulement une minorité de parents. Parmi les actions qui peuvent être entreprises par l'enseignant, le modèle d'Epstein (2011) propose six types d'activités qui suscitent la participation parentale.

À la lumière des écrits scientifiques, la CEF peut s'avérer un outil important dans l'accompagnement des élèves et des parents issus des milieux défavorisés. Les enseignants ont un rôle de leader à jouer dans la mise en place d'activités de CEF et dans l'offre d'activités destinées aux parents et aux élèves. La participation des parents est la clé de la CEF et les enseignants doivent considérer les caractéristiques des élèves et des familles issus des milieux défavorisés afin de leur proposer des activités significatives et aidantes pouvant répondre aux besoins de l'enfant et des parents, dans le but ultime d'aider la

réussite éducative de l'élève. Par conséquent, pour augmenter les chances de réussite, les enseignants doivent tenir compte des facteurs qui facilitent la CEF tout en restant vigilants pour éviter ou réduire l'effet des facteurs qui peuvent la freiner. La CEF gagnerait à se retrouver sous la forme d'un programme structuré permettant une cohésion entre le travail des enseignants et l'apport éducatif des parents pour l'élève. Les modèles partenariaux, comme celui d'Epstein (2009, 2011), dressent les bases d'un tel programme en offrant un cadre souple et malléable selon les besoins des élèves, des parents, des enseignants, de l'école et de la communauté.

CHAPITRE 3

Méthodologie

La présente recherche s'inscrit dans une posture épistémologique qualitative/interprétative qui vise à mieux comprendre le sens que donnent les acteurs à leur expérience professionnelle (Savoie-Zajc, 2011).

Selon cette auteure, la pertinence de la recherche qualitative/interprétative en éducation s'inscrit sous deux angles principaux. Premièrement, cette démarche de recherche se colle à la réalité des répondants et permet de fournir des résultats clairs et simples rendant ceux-ci très accessibles. Deuxièmement, ce type de recherche tient compte des interactions entre les acteurs ainsi qu'avec leur environnement : « La démarche souple et émergente de la recherche qualitative/interprétative permet au chercheur de comprendre, de l'intérieur, la nature et la complexité des interactions d'un environnement déterminé [...] » (Savoie-Zajc, 2011, p. 126).

Cette recherche vise donc à décrire les activités de CEF que les enseignants du primaire accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés mettent en place. L'étude vise également à décrire les facteurs facilitant la mise en place des activités de CEF ainsi que les facteurs rencontrés par les enseignants qui freinent cette mise en place.

- 1) Décrire les activités et les types d'activités de CEF mis en place par des enseignants du primaire œuvrant dans des écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés.
- 2) Décrire les facteurs facilitant et les facteurs freinant la mise en place de ces activités.

Ce chapitre présente chacun des éléments composant la méthodologie : l'échantillonnage et les critères ayant mené à cet échantillon, le déroulement en trois étapes de la collecte des données ainsi que les outils utilisés. Nous présenterons aussi les méthodes de traitement, les choix d'analyse des données et les critères méthodologiques qui ont été respectés.

3.1 Échantillonnage

Selon Deslauriers et Kérésit (1997), l'échantillon de type non probabiliste « ne se constitue pas au hasard, mais en fonction de caractéristiques précises que le chercheur veut étudier » (p. 97). Puisque nous cherchons à mieux connaître les activités de CEF mises en place par des enseignants du primaire travaillant dans des écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés, nous avons opté pour un échantillon non probabiliste possédant deux critères d'échantillonnage.

Les enseignants-participants (EP) devaient avoir un poste ou un contrat dans une école primaire accueillant une forte proportion d'élèves de milieux défavorisés. Le MELS (2011) attribue un indice de milieu socioéconomique (IMSE) à chacune des écoles. Deux tiers de cet indice sont attribuables au niveau de scolarité de la mère et le dernier tiers concerne la période d'inactivité des parents sur le marché du travail. L'IMSE est calculé sur une échelle allant de 1 à 10. Une école ayant un IMSE de 8, 9 ou 10 accueille une très grande proportion d'élèves issus de milieux défavorisés. Les EP travaillaient donc dans des écoles ayant un IMSE de 8, 9 ou 10 à la rentrée scolaire 2010-2011. Deuxièmement, les EP devaient reconnaître qu'ils mettaient déjà en place des activités de CEF.

Le premier critère relatif à l'IMSE a été vérifié en se référant aux données nominatives d'un document intitulé *Indices de défavorisation par école – 2010-2011* (MELS, 2011). En ce qui concerne le deuxième critère, les EP adoptaient une pratique de CEF, car en 2009-2010, ces derniers participaient à une recherche menée par l'équipe « Formation des enseignants en collaboration avec les écoles en milieu à risque » (FÉMIR) de l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC) qui visait entre autres, à mieux connaître les réalités de la CEF en milieux défavorisés et à outiller les enseignants qui y travaillent. En effet, depuis 2008, l'équipe de recherche FÉMIR réalise une étude qui s'intéresse aux pratiques de CEF mises en place par 35 enseignants du primaire œuvrant dans des écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux les plus défavorisés du SLSJ. Cette équipe de recherche nous a permis de profiter du fait qu'elle réunissait neuf de ses 35 enseignants participant à ses recherches pour effectuer notre propre collecte de données

en vue de ce mémoire. C'est donc par l'entremise de cette équipe de recherche que nous avons recruté les EP. Leur participation s'est faite de manière volontaire et ils étaient libres de se désister de notre recherche à tout moment.

3.1.1 Échantillon

Selon Pirès (1997), la diversification interne d'un groupe ou son hétérogénéité amène un panorama le plus complet possible d'une situation. L'échantillon retenu pour la présente recherche est constitué de neuf enseignants travaillant auprès d'élèves de différents groupes d'âge de sept écoles primaires de commissions scolaires du SLSJ accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés. En ce qui concerne l'homogénéité, elle permet d'avoir une compréhension riche d'un groupe donné d'individus (Savoie-Zajc, 2011). Notre échantillon présente une homogénéité par le fait que les enseignants travaillent tous dans des écoles primaires du SLSJ ayant un IMSE de 8, 9 ou 10. Ces sept écoles sont situées dans des villages ayant une population variant de 500 à 4 000 habitants.

Le Tableau 1 dresse la liste de l'IMSE respectif pour chacune des écoles dans lesquelles travaillent les EP à l'étude. De plus, il présente les données nominatives

concernant chacune des écoles⁸ ainsi que la population approximative de chacun des villages dans lesquels elles sont situées.

Tableau 1: Données nominatives des sept écoles participantes

Identifiant alphanumérique des écoles	IMSE	Nombre d'enseignants-participants dans cette école	Population approximative d'élèves dans l'école	Population approximative du village où est située l'école
École 1	9	1	moins de 50	700 à 900 hab.
École 2	9	1	50 à 75	700 à 900 hab.
École 3	9	1	environ 100	1 800 à 2 000 hab.
École 4	8	1	environ 100	1 000 à 1 200 hab.
École 5	10	1	moins de 50	500 à 700 hab.
École 6	9	2	50 à 75	3 800 à 4 000 hab.
École 7	10	2	environ 100	1 100 à 1 300 hab.

Comme le démontre ce tableau, quatre écoles sur sept ont un IMSE de 9 tandis que deux autres ont un IMSE de 10 et seulement une école a un IMSE de 8. Parmi les sept écoles, cinq d'entre elles accueillent un EP alors que deux écoles accueillent deux EP. Nous observons une certaine homogénéité en ce qui concerne les populations d'élèves des sept écoles où travaillent les EP, que l'on peut décrire comme étant de petites écoles puisqu'ayant une moyenne de 72 élèves par école. La population moyenne pour l'ensemble des écoles primaires de la région du SLSJ est de 196 élèves. Nous observons également que ces écoles sont toutes situées dans des villages ayant une population variant entre 500 et 4 000 habitants. L'échantillon est donc homogène en termes de population,

⁸ Afin de respecter notre garantie de confidentialité aux EP, nous choisissons de présenter les populations approximatives pour chacune des écoles.

mais aussi hétérogène par le fait qu'il implique sept écoles différentes pour neuf enseignants qui enseignent à différents groupes d'âges.

Le Tableau 2 présente l'échantillon des EP, leur nombre d'années d'expérience en enseignement, leur nombre d'années d'expérience dans les milieux défavorisés, ainsi que leurs niveaux d'enseignement.

Tableau 2: Données nominatives des enseignants-participants (EP)

Identifiant des EP	Années d'expérience en enseignement	Années d'expérience en enseignement dans les milieux défavorisés	Degrés d'enseignement en 2010-2011
E1	12 ans	11 ans	Multiâge : 3 ^e - 4 ^e
E2	8 ans	3 ans	Multiâge : 5 ^e - 6 ^e
E3	8 ans	5 ans	4 ^e année
E4	16 ans	4 ans	Multiâge : 1 ^{re} - 2 ^e
E5	9 ans	5 ans	Multiâge : 3 ^e - 4 ^e - 5 ^e
E6	13 ans	10 ans	Multiâge : 3 ^e - 4 ^e
E7	10 ans	10 ans	Multiâge : 4 ^e - 5 ^e
E8	13 ans	11 ans	2 ^e année
E9	10 ans	8 ans	Multiâge : 3 ^e - 4 ^e

Comme le démontre ce tableau, les EP comptent entre 8 et 16 ans d'expérience en enseignement, ainsi qu'une expérience allant de 3 à 11 ans dans les milieux défavorisés. Les degrés d'enseignement des EP vont de la 1^{re} à la 6^e année, si bien que chacun des degrés est représenté. L'échantillon est donc composé d'enseignants ayant une expérience crédible en enseignement. Finalement, la présence de plusieurs classes multiâges dans l'échantillon est représentative de la situation des écoles rurales accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés de la région du SLSJ.

En résumé, l'échantillon présente une diversité à travers les caractéristiques des EP, que ce soit par leurs années d'expérience en enseignement dans les milieux défavorisés, mais également par leurs degrés d'enseignement. L'échantillon présente également une homogénéité du point de vue du contexte dans lequel les EP exercent leur profession. Tous les EP enseignent dans de petites écoles ayant un IMSE de 8, 9 ou 10 situées dans des villages dont la population varie de 500 à 4 000 habitants.

3.2 Collecte de données

La collecte de données a été réalisée en trois étapes soit 1) l'administration d'un questionnaire qualitatif individuel auprès des neuf EP; 2) la réalisation d'un entretien de groupe (*focus group*) et 3) la réalisation d'un entretien individuel auprès de sept des neuf EP. La Figure 1 illustre chacune des trois étapes de la collecte de données.

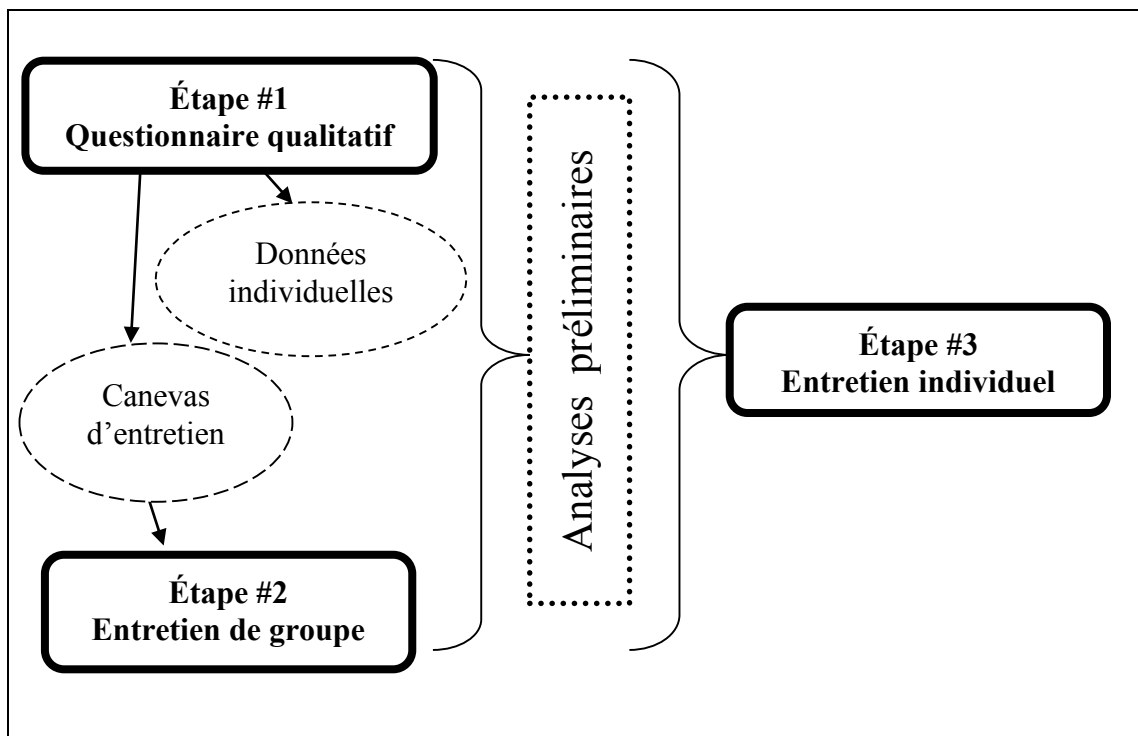


Figure 1: Déroulement de la collecte de données

C'est dans le but de recueillir les informations nécessaires permettant la triangulation des données que nous avons choisi d'organiser la collecte de données en trois étapes incluant trois outils de nature qualitative.

3.2.1 Outils de collecte de données

Le choix des outils de collecte de données s'appuie sur plusieurs postulats relevés dans les écrits traitant de la recherche qualitative. Premièrement, notre choix d'utiliser un questionnaire provient du fait que nous cherchions à « recueillir des informations sur les perceptions, les opinions, l'état des préalables ou des savoirs des personnes concernées lors de l'étape de définition de la situation actuelle » (Guay et Prud'homme, 2011, p. 203). De plus, l'utilisation d'un questionnaire répond à un besoin d'amasser des données sur un

sujet pour lequel il y a peu de données existantes (Fortin, Côté et Fillion, 2006). Il permet également de collecter des données individuelles complètes, ce qui n'est pas toujours le cas lors d'entretiens de groupe, car certains participants peuvent monopoliser davantage le temps de parole que d'autres. De plus, lors d'entretiens de groupe, il est difficile d'avoir une réponse individuelle à chacune des questions. Lors des entretiens de groupe, il peut également arriver que les propos de certains participants aient pour effet de contaminer les propos des participants. C'est dans cette optique que nous avons choisi d'amorcer la collecte par l'administration d'un questionnaire. Le questionnaire permet également d'offrir aux participants le temps de réflexion nécessaire afin de structurer leurs réponses, ce qui est moins possible lors d'un simple entretien (Baribeau et Germain, 2010). Par conséquent, le questionnaire permet d'avoir le point de vue de chacun des participants, c'est-à-dire dans le cadre de ce mémoire, d'avoir une description détaillée des activités pour chacun d'eux.

Description du questionnaire

Suivant la ligne directrice d'une recherche qualitative/interprétative (Savoie-Zajc, 2011), notre questionnaire a d'abord permis de comprendre le sens que les neuf EP donnent à la CEF et à la formation qu'ils ont reçue à cet égard. De plus, le questionnaire a donné l'occasion à ces derniers d'énumérer toutes les activités qu'ils disent mettre en place lors d'une année scolaire, ainsi que les facteurs facilitants qu'ils rencontrent et de nommer les facteurs freinant la mise en place d'activités de CEF. Enfin, le questionnaire (Appendice A), a permis de mieux connaître les habiletés, les attitudes ou les valeurs

personnelles qu'ils disent mettre à profit lors de la réalisation d'activités de CEF. Le questionnaire se divise en deux thèmes selon nos objectifs de recherche : 1) les activités de CEF qu'ils disent mettre en place; 2) les facteurs facilitant et ceux freinant la mise en place des activités de CEF.

Après la lecture à haute voix du questionnaire, les neuf EP ont répondu aux 10 questions ouvertes du questionnaire. Ils ont complété le questionnaire en silence et de manière individuelle. Un chercheur et le chercheur-intervieweur étaient présents pour répondre aux questions restantes des EP qui ont pris entre une heure (1h) et une heure trente minutes (1h30) pour remplir le questionnaire. Il est à noter que notre questionnaire est la pièce centrale de notre collecte de données.

Les quatre premières questions du questionnaire servaient principalement à susciter la réflexion chez les EP; de plus, ces données pourront être consultées par l'équipe de recherche FÉMIR de l'UQAC.

Les questions 1 et 2 invitaient les EP à écrire et à partager leur définition de la CEF, ainsi que le nombre d'heures approximatif qu'ils allouent à la CEF chaque semaine. Les questions 3 et 4 interrogeaient les EP sur leur formation relative à la CEF-communauté dans les milieux défavorisés, la place de la CEF dans leurs pratiques ainsi que sur les programmes administratifs de leur école (projet éducatif, projet-école, etc.) et de leur commission scolaire.

Les questions 5 et 6 s'inscrivent dans notre premier objectif de recherche et visaient à connaître les activités de CEF que les EP mettent en place. Nous les avons questionné sur : les activités régulières individuelles ou de groupe (quotidiennes ou hebdomadaires), ponctuelles (occasionnelles), formelles (planifiées) ou informelles (spontanées) qu'ils proposent aux parents. Ainsi, nous avons tenté décrire toutes formes d'interactions entre l'enseignant et les parents qui peuvent se produire dans leur classe et dans l'école au cours d'une année scolaire.

Plus spécifiquement, pour les activités individuelles ou de groupe, nous avons demandé aux EP d'énumérer celles qui sont des initiatives personnelles, des demandes de l'école ou de la commission scolaire, et finalement, celles qui sont des demandes de parents. Ainsi, nous avons pu répondre à notre premier objectif, soit décrire les activités de CEF que les enseignants du primaire œuvrant dans des écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés mettent en œuvre.

Les questions 7 et 8 visaient à connaître les facteurs facilitant et ceux freinant la mise en place de la CEF rencontrés par les neuf EP. Ils étaient alors invités à énumérer chacun des facteurs facilitants et ceux freinants rencontrés dans leur pratique (Appendice A). Ce volet a permis de répondre à notre deuxième objectif de recherche, soit de décrire les facteurs facilitant et ceux freinant la mise en place des activités de CEF.

Finalement, les questions 9 et 10 amenaient les EP à énumérer les habiletés, les attitudes ou les valeurs personnelles qu'ils prônent lors de la CEF et ensuite, celles mises

en place pour respecter les caractéristiques des familles défavorisées fréquentant leur école. Ce dernier volet a permis d'approfondir les facteurs facilitants ainsi que ceux freinants en s'inspirant de la théorie des quatre « A » de Christenson et Sheridan (2001).

Notre questionnaire qualitatif était donc composé de questions ouvertes, ce qui a permis aux neuf EP de nuancer et de préciser leurs réponses (Geoffrion, 1992). Finalement, le questionnaire permet une collecte de données préliminaires pouvant ouvrir sur un entretien de groupe (Boutin, 2007; Poupart, 1997). À cet effet, notre questionnaire qualitatif a aussi été utilisé à titre de remue-méninges préparatoire pour les EP à l'entretien de groupe qui a suivi. Conséquemment, lors de l'entretien de groupe, ils avaient déjà réfléchi individuellement au sujet de la recherche.

Selon Sabourin, Valois et Lussier (2005), l'un des inconvénients à l'utilisation d'un questionnaire, c'est qu'il repose sur le bon vouloir des participants. Il se peut que certaines questions ne soient pas comprises par les participants, soit par manque de clarté du contenu, soit en raison de capacités intellectuelles limitées, soit par la complexité de la tâche (Geoffrion, 1992).

Afin d'éviter que certains EP ne puissent répondre au questionnaire pour des raisons de « manque de clarté de contenu », « de complexité de la tâche » (Sabourin, Valois et Lussier, 2005, p. 298), nous avons d'abord validé notre questionnaire auprès de trois chercheurs en recherche qualitative et auprès de deux enseignants du milieu scolaire respectant les critères de notre échantillonnage. À la suite de leurs commentaires et

suggestions, le questionnaire a été modifié. Notre questionnaire respectait donc les critères de validité de contenu (Vallerand, Guay et Blanchard, 2000). De plus, le questionnaire respectait le critère de la validité théorique puisqu'il a été construit à partir de notre cadre théorique. Le questionnaire a également été validé par l'équipe de direction de la recherche. Ces démarches de validations interne et externe a permis aux neuf EP de répondre volontairement à des questions compréhensibles et conformes à la pensée méthodologie. Ce questionnaire a été complété le 10 novembre 2010.

Daunais (1997) mentionne que les questionnaires « ont tendance à laisser dans l'ombre des éléments essentiels des réponses que l'on cherche » (p. 274). C'est dans cette optique que nous avons ajouté un entretien de groupe qui permis au chercheur intervieweur de recueillir plus d'informations privilégiées et de donner davantage accès à l'expérience des EP (Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2011). L'entretien de groupe apporte une compréhension plus approfondie des réponses fournies par les EP (Geoffrion, 1992). Pour Boutin (2007), un groupe devrait être composé d'environ 8 à 12 participants. Notre échantillon compte de neuf EP. Toujours selon Boutin (2007, p. 17), il existe plusieurs appellations que l'on pourrait définir comme « une technique de collecte d'information utilisée le plus souvent auprès de groupes restreints, généralement en concomitance avec d'autres instruments : entretien individuel, questionnaire [...] ». Dans le cadre de cette recherche, nous avons choisi l'entretien de groupe semi-dirigé comme un outil complémentaire à l'enquête par questionnaire.

Boutin (2007) mentionne que l'entretien de groupe « a l'avantage de fournir au chercheur une image de la réalité plus complète de ce que pensent les participants que le seul fait de se fonder sur les hypothèses qu'il croit pertinentes » (p. 82). De plus, comme l'entretien est semi-dirigé, les échanges sont semi-contrôlés par des questions ouvertes ce qui a permis aux EP de nuancer ou de préciser leurs réponses (Geoffrion, 1992; Savoie-Zajc, 2011). Finalement, l'entretien de groupe semi-dirigé favorise les échanges et les interactions entre les participants, mais aussi avec le chercheur-intervieweur qui peut demander à ces derniers d'approfondir ou de préciser leurs réponses (Savoie-Zajc, 2011), ce qui, selon Geoffrion (1992), représente un avantage puisque cela permet de mieux comprendre la réalité des participants.

L'entretien de groupe comportait quatre questions ainsi que des sous-questions rejoignant les objectifs de recherche (Boutin, 2007). Les quatre questions pour lancer les échanges étaient :

- 1- Énumérez, s'il vous plait, toutes les activités où vous collaborez avec un parent d'élève au cours de l'année scolaire.
- 2- Énumérez, s'il vous plait, toutes les activités où vous collaborez avec des groupes de parents (petits ou grands) au cours de l'année scolaire.
- 3- Y a-t-il des facteurs freinant la CEF telle que vécue dans votre pratique ?
Si oui, lesquels ? Donnez des exemples.

- 4- Y a-t-il des facteurs facilitant la CEF telle que vécue dans votre pratique ? Si oui, lesquels ? Donnez des exemples.

Les résultats obtenus à travers l'entretien de groupe ont été triangulés avec les résultats obtenus au questionnaire et à l'entretien individuel (Boutin, 2007). L'entretien de groupe fourni de l'information sur l'expérience des EP ce qui nous a permis d'avoir un portrait plus juste et complet des pratiques de CEF qu'elles disent mettre en place.

Pour compléter la collecte de données, nous avons choisi l'entretien individuel semi-dirigé, car il permet d'approfondir les propos des participants et de valider certaines réponses issues du questionnaire et de l'entretien de groupe, mais aussi de collecter de nouvelles données. Le canevas des entretiens individuels a été construit à la suite d'une analyse préliminaire des questionnaires qualitatifs et de l'entretien de groupe (Geoffrion, 1992; Savoie-Zajc, 2011).

Bien qu'ils possèdent plusieurs avantages, les entretiens de type qualitatif ont néanmoins quelques limites. L'empathie ou l'engagement envers le groupe étudié peut affecter l'objectivité des chercheurs (Poupart, 1997). Les convictions du chercheur-intervieweur peuvent également influencer ses attitudes face au groupe, ce qui pourrait se répercuter sur la production des données (Poupart, 1997). Comme pour les entretiens de groupe, il existe la possibilité que le chercheur-intervieweur influence involontairement les résultats par ses opinions personnelles (Geoffrion, 1992). Afin de pallier ces limites,

le chercheur-intervieweur a respecté les critères relationnels et méthodologiques (Savoie-Zajc, 2011).

3.2.2 Critères de rigueur méthodologique

Comme toute recherche, la recherche qualitative/interprétative implique quelques biais. Afin de remédier à la situation, il est de la responsabilité du chercheur de respecter les critères méthodologiques, tels que décrits par Savoie-Zajc (2011).

Critères méthodologiques

La validation des outils de collecte et la triangulation des données permettent de répondre au critère de crédibilité (Savoie-Zajc, 2011). C'est dans cette optique que nous avons choisi d'utiliser trois outils de collecte de données (questionnaire qualitatif, entretien de groupe et entretiens individuels) permettant ainsi la triangulation des données. Une recherche répond au critère de transférabilité lorsque le chercheur décrit « les contextes du déroulement de la recherche ainsi que les caractéristiques de son échantillon » de même que « son lien avec le phénomène étudié » (Savoie-Zajc, 2011, p. 140). À cet effet, nous croyons avoir fourni une description détaillée de notre échantillon, ce qui a permis de situer les contextes du site étudié. Vient ensuite le critère de fiabilité. Lorsqu'il y a fiabilité, il y a « cohérence entre les résultats et le déroulement de l'étude » (Savoie-Zajc, 2011, p. 141). Les deux questions de recherche et les objectifs visés sont bien ancrés dans notre cadre théorique. Cela nous amène au devis méthodologique qui

s'inscrit dans cette même lignée de cohérence. En ayant atteint nos objectifs de recherche, nous croyons que ces éléments ont permis de répondre au critère de fiabilité.

Finalement, pour Savoie-Zajc (2011, p. 141) le critère de confirmation est atteint lorsque « les données produites sont objectivées ». Pendant l'étude, et une fois celle-ci terminée, nous avons appliqué les principes de rigueur essentiels à la recherche scientifique que ce soit sur le plan de la collecte, du traitement ou de l'analyse des données. Nous avons également pu procéder à une forme de validation externe des données pendant la construction du devis méthodologique et la construction du questionnaire individuel, ainsi que lors des entretiens individuels. C'est ainsi que nous avons répondu au critère de confirmation.

Critères relationnels

Selon Savoie-Zajc (2011), quelques théoriciens reprochent aux critères méthodologiques de ne pas tenir compte de la dynamique de la recherche qualitative/interprétative. Ainsi, une telle recherche doit également répondre aux critères relationnels : 1) le critère d'équilibre; 2) le critère d'authenticité ontologique; 3) le critère d'authenticité éducative; 4) le critère d'authenticité catalytique et 5) le critère d'authenticité tactique.

Le critère de l'équilibre est respecté lorsque le chercheur fait « en sorte que les points de vue représentés dans la recherche correspondent bien aux différentes voix exprimées » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142). C'est à travers les techniques de

triangulation des méthodes de collectes ainsi qu'en respectant les énoncés et en conservant une objectivité envers chacun des EP que nous avons respecté le critère de l'équilibre. L'équilibre c'est aussi « de ne pas avantager un groupe plus qu'un autre » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142) ce que nous avons évité en conservant une lecture objective de chacun des énoncés.

Les quatre autres critères font référence au caractère d'authenticité de la recherche qualitative/interprétative qui est une occasion d'apprentissage pour les participants et le chercheur.

Le critère de l'authenticité ontologique est respecté lorsque « l'étude permet aux participants d'améliorer et d'élargir leurs perceptions à propos de la question à l'étude » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142). L'utilisation d'un questionnaire qualitatif et le choix de deux types d'entretiens (de groupe et individuel) ont permis de tenir compte de l'envergure du sujet étudié. Plus précisément, le questionnaire qualitatif a permis aux EP de nuancer et de préciser l'étendue de leur expérience en travaillant à partir de questions ouvertes favorisant ainsi l'intégration de diverses facettes de la CEF. C'est ainsi que nous croyons avoir répondu au critère d'authenticité ontologique.

Selon Savoie-Zajc (2011), le critère d'authenticité éducative est respecté lorsque « les points de vue de l'ensemble des acteurs participant à l'étude sont objet d'apprentissage [...] » (p. 142). Lors de l'entretien de groupe, les EP étaient invités à partager entre eux leurs visions du sujet d'étude ainsi que leurs différentes pratiques. Ce

temps d'échange a été identifié par les EP comme étant un rare moment où ils peuvent échanger entre enseignants d'un même secteur sur les réalités qu'ils vivent en milieux défavorisés. De plus, lors d'une activité ultérieure à la collecte de données, nous avons offert aux EP un petit atelier portant sur la CEF rendant compte de certains résultats de la recherche. À cette occasion, les EP ont également eu l'occasion d'échanger entre eux, leur permettant ainsi de poursuivre leur réflexion sur leurs pratiques respectives ou communes.

Le critère de l'authenticité catalytique exige des résultats qu'ils soient « énergisants pour les participants » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142). Lors de l'entretien de groupe, plusieurs EP ont fait le commentaire selon lequel il existe des pratiques de CEF qu'ils faisaient par le passé et qu'ils ne font plus maintenant. À cet effet, ils ont mentionné qu'il serait intéressant pour eux de remettre en place certaines activités probantes. De plus, lors de l'atelier leur rendant compte de certains résultats, certains EP ont relevé le fait que les résultats leur ouvraient les yeux sur certains aspects de leur pratique de CEF. Par ces éléments, nous avons répondu au critère d'authenticité catalytique.

Le dernier critère relationnel, celui de l'authenticité tactique, permet « au participant de passer à l'action » (Savoie-Zajc, 2011, p. 142). Comme il a été mentionné plus haut, nous avons eu la chance de proposer aux EP un atelier axé sur la CEF en milieu défavorisé. Cet atelier incluait une partie théorique où les EP pouvaient prendre connaissance de leurs actions et de leur choix d'activités de CEF. Finalement, tel que mentionné, la présente recherche a été réalisée à l'intérieur d'une plus vaste étude dirigée

par le groupe FÉMIR de l'UQAC. Lors des rencontres du groupe FÉMIR, les EP ont pu continuer à faire part de leurs pratiques de CEF, et nous avons pu échanger sur le sujet permettant ainsi une forme de suivi et d'échanges pratiques.

3.2.3 Déroulement de la collecte de données

Avant de procéder à notre collecte de données, une certification éthique a été obtenue auprès du comité d'éthique de la recherche sur des êtres humains de l'UQAC (Appendice B). Après avoir reçu cette certification, nous avons procédé à la première étape de la collecte qui consistait à administrer le questionnaire individuel auprès des neuf EP réunis en grand groupe. Cette première étape s'est déroulée le 10 novembre 2010 dans les locaux de la commission scolaire des EP, c'est-à-dire en terrain connu et neutre pour ceux-ci (Poupart, 1997). Le choix de ce moment de l'année évitait le début de l'année scolaire et laissait quelques mois aux EP pour se replonger dans leurs pratiques, en plus d'éviter de les convoquer dans une période de l'année où ils sont très sollicités, par exemple, lors de la remise des bulletins.

Pendant que les EP répondaient au questionnaire individuel, le chercheur-intervieweur peaufinait la planification de conduite d'entretien de groupe en prenant conscience de son rôle d'animateur (Poupart, 1997) en plus de réviser la séquence des questions (Boutin, 2007). Le chercheur-intervieweur avait eu l'occasion de gagner la confiance des EP (Geoffrion, 1992) avant de procéder à la première étape de la collecte de données puisqu'il a participé à une dizaine de rencontres de recherche du projet FÉMIR.

Après avoir complété le questionnaire individuel, les EP se sont prêtés à la deuxième étape de la collecte des données qui consistait en la réalisation d'un entretien de groupe à partir des réponses au questionnaire. Le chercheur-intervieweur utilisait les questions inscrites au questionnaire individuel pour diriger l'entretien de groupe en invitant les EP à partager leurs réponses. Le chercheur-intervieweur pouvait ensuite demander aux EP d'approfondir leurs réponses, demander des précisions ou de laisser place aux échanges entre les EP. Cela a permis d'approfondir, de préciser, de nuancer ou de comparer les expériences vécues par les EP. Ce moment de collecte de données a également eu lieu le 10 novembre 2010 dans les mêmes locaux de la commission scolaire des EP. La troisième étape de collecte de données consistait à la réalisation des entretiens individuels semi-dirigés. Sept EP sur neuf se sont portés volontaires pour l'entretien individuel. Ces sept entretiens ont eu lieu dans les écoles respectives des EP entre les mois de janvier et avril 2011. Les EP étaient invités à proposer une date et une heure qui leur convenaient, et le chercheur-intervieweur s'est rendu sur place afin de réaliser l'entrevue. Cette formule fait preuve de flexibilité pour accommoder les EP et ainsi favoriser les meilleures conditions possibles à leur participation (Poupart, 1997).

Questionnaire qualitatif

À la suite des validations interne et externe, nous avons révisé la pertinence et la formulation des questions posées (Vallerand, Guay et Blanchard, 2000) en plus de procédé à l'ajustement de certains mots ou des concepts pouvant soulever des questionnements chez les EP. Cette validation aura aussi permis de mieux préparer l'administration du

questionnaire. Par exemple, nous avons pris le temps d'expliquer ou de préciser certains mots ou concepts aux EP afin de nous assurer qu'ils saisissent les questions. En outre, le concept d'*activités* a été expliqué comme étant « toutes interactions entre l'enseignant et le(s) parent(s) ayant pour but la réussite éducative de l'élève ».

Avant de présenter le questionnaire aux neuf EP, nous leur avons garanti que les données collectées seraient gardées anonymes et confidentielles et qu'ils pouvaient se désister de la recherche à tout moment s'ils en ressentaient le besoin. Cette manière de faire est non seulement un critère éthique, mais a également servi à mettre en confiance les EP face au chercheur-intervieweur et ainsi favoriser leur engagement envers le projet de recherche (Poupart, 1997). Nous avons pris le temps d'expliquer aux EP les objectifs de cette recherche démontrant ainsi la transparence dans nos intentions (Geoffrion, 1992).

La deuxième étape a consisté à la lecture à haute voix de chacune des dix questions et sous-questions du questionnaire. Lors de cette lecture à haute voix, les neuf EP étaient invités à poser des questions pour obtenir des précisions. Une fois de plus, cette démarche visait à s'assurer de la clarté et de la compréhension de toutes les questions.

Entretien de groupe

Après l'administration du questionnaire qualitatif, les EP étaient invités à conserver le questionnaire devant eux afin de pouvoir s'y référer, mais aussi afin d'y ajouter des réponses qui auraient surgi lors de la discussion de groupe. L'idée n'était pas de tester les EP sur leurs activités de CEF, mais plutôt d'avoir le meilleur portrait possible

de leurs réalités respectives et professionnelles. Cette étape assurait donc une collecte de données plus juste et conforme à la réalité.

L'entretien de groupe était fondé sur quatre questions (citées plus haut) qui concernaient directement nos objectifs de recherche, mais également parce qu'elles étaient très larges, ce qui offrait l'occasion d'alimenter la discussion et le partage des différentes réalités vécues par les neuf EP réunis. Ces derniers étaient invités à discuter autour de chaque question et pouvait consulter leur questionnaire et les réponses notées. Lors des discussions, le chercheur-intervieweur posait des sous-questions afin d'amener les EP à donner des précisions sur leurs propos.

L'entretien de groupe d'une durée d'une heure quinze minutes (1h15) a été enregistré sur disque numérique polyvalent (DVD), sans toutefois servir à des fins de vidéoscopie. Puisque le groupe était constitué de neuf EP et de deux chercheurs (un chercheur-intervieweur et un chercheur-observateur), l'enregistrement a uniquement servi à identifier les tours de parole. Ces précisions ont été mentionnées aux neuf EP. Cette mesure avait pour but de diminuer les effets négatifs ou d'inhibition qu'aurait pu causer la présence de la caméra (Poupart, 1997). À cet effet, nous avons également choisi de placer la caméra dans un angle précis de manière à la rendre la plus transparente possible (Poupart, 1997), dans le mesure où l'angle nous permettait d'identifier qui prenait la parole. De plus, le chercheur-intervieweur était accompagné d'un chercheur-observateur. Celui-ci agissait à titre de soutien technique (Boutin, 2011). La Figure 2 présente la

disposition des EP, l'emplacement de la caméra ainsi que la position spatiale du chercheur-intervieweur (C2) et du chercheur-observateur (C1).

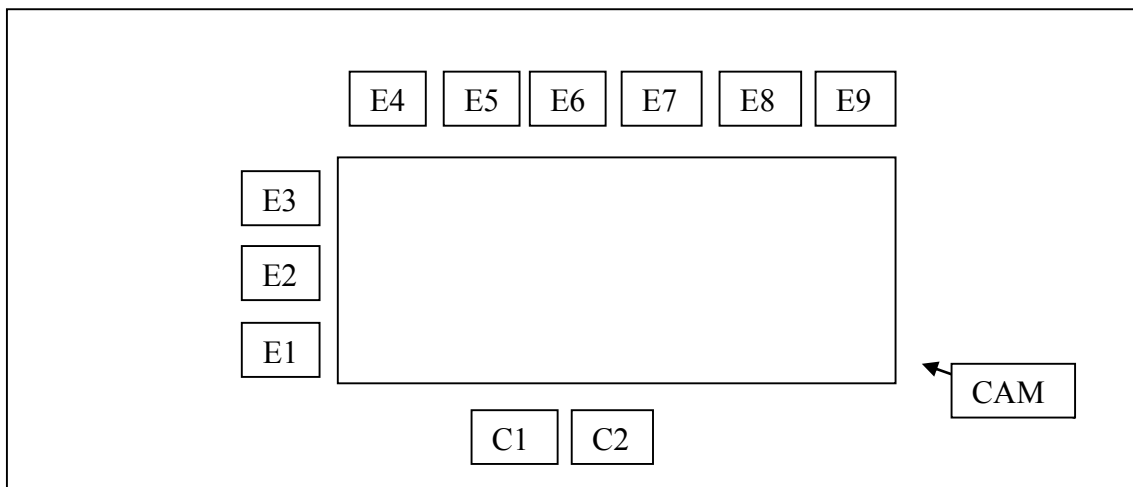


Figure 2: Disposition de la salle lors de l'entretien de groupe

Lors de l'entretien de groupe, le chercheur-intervieweur a tenté de respecter son rôle d'animateur (Geoffrion, 1992; Poupart, 1997; Savoie-Zajc, 2011) afin de laisser place aux interactions et à la spontanéité des neuf EP (Poupart, 1997). Les interventions du chercheur-intervieweur avaient pour unique but de demander des précisions afin d'accroître sa compréhension ou pour relancer les discussions.

Entretien individuel

Sept EP sur neuf se sont montrés intéressés à poursuivre leur réflexion lors d'un entretien individuel. La raison évoquée par les deux enseignants non-participants est le

manque de temps. Les canevas d'entretien ont été construits à partir d'une analyse préliminaire des questionnaires qualitatifs et de l'entretien de groupe. Cette analyse a permis de construire des questions visant non seulement à répondre aux objectifs de recherche, mais aussi à demander des précisions quant aux réponses du questionnaire et de l'entretien de groupe (Geoffrion, 1992). Enfin, chaque canevas d'entretien individuel incluait une première section de questions identiques pour chacun (Appendice C) qui visait à approfondir certaines réponses que les EP avaient fournies lors de l'administration du questionnaire individuel et de l'entretien de groupe. Par exemple, concernant l'aide aux devoirs dispensée par l'école.

Les sept entretiens individuels, d'une durée approximative de 45 minutes à une heure, ont été enregistrés sous format audio. Ces entretiens se sont déroulés sur une période de trois mois afin de respecter les disponibilités des sept EP et ont été réalisés sur leur lieu de travail. Les sept entretiens ont été retranscrits sous forme de verbatim en assurant la confidentialité de chaque EP.

3.3 Traitement et analyse des données

Un traitement exhaustif des données a précédé l'analyse où chacun des EP s'est vu attribuer un identifiant alphanumérique (E1 à E9) qui l'a suivi au fil de chacune des étapes de retranscription et d'analyse des données. Chacune des écoles a également reçu un tel identifiant alphanumérique (École 1 à École 7).

Selon certains auteurs (Landry, 1992 ; Mayer et Deslauriers, 2000), bien qu'elles procurent plusieurs avantages, dont la possibilité pour le chercheur d'avoir une idée nuancée et personnalisée de l'expérience du participant, les analyses qualitatives comportent également quelques limites. Premièrement, ce type d'analyse peut être exigeant en temps et en énergie (Landry, 1992), surtout si la codification est complexe (Mayer et Deslauriers, 2000). De plus, la fiabilité et la validité des énoncés ne sont pas toujours faciles à établir (Landry, 1992). Finalement, alors que les techniques quantitatives permettent d'attribuer la même importance à chaque observation, mot, thème ou proposition, une analyse qualitative permet difficilement cette uniformité. Les émetteurs d'un message pouvant attribuer une importance différente aux mots, aux thèmes ou aux propositions énoncées (Landry, 1992).

Questionnaire qualitatif

Chacune des questions a été traitée individuellement sous laquelle ont été regroupées les réponses des participants. Le prochain Tableau 3 rend compte de la méthode utilisée.

Tableau 3: Aperçu du traitement des réponses au questionnaire qualitatif

<i>Question #5 : Énumérez, s'il vous plaît, toutes les activités où vous collaborez avec un parent d'élève au cours de l'année scolaire :</i>	
<i>EP1</i>	*****Réponse de l'EP *****
<i>EP2</i>	*****Réponse de l'EP *****

Sur la première ligne, la question est numérotée selon le questionnaire. Dans la première colonne, l'identifiant alphanumérique sert nommer l'EP. La réponse de ce dernier est retranscrite dans la deuxième colonne à droite. De cette manière, la retranscription et cette classification facilitent l'analyse (Geoffrion, 1992), mais conservent les documents originaux intacts.

Entretien de groupe et entretien individuel

En ce qui concerne le traitement des données de l'entretien de groupe, nous avons procédé à une transcription des verbatims à partir de la bande vidéo. Pour le traitement des données de l'entretien individuel, nous avons transcrit les verbatims des bandes audio. Les transcriptions ont été effectuées par l'entremise du logiciel Microsoft Word. Ces transcriptions ont facilité l'analyse des données.

Nous avons choisi d'analyser l'inventaire des activités de CEF par une analyse de contenu qui repose sur le modèle de L'Écuyer (1987). Ce type d'analyse se déroule en six étapes. La première étant une lecture préliminaire et l'établissement d'une liste des énoncés. La démarche suivante consiste à établir les choix et les définitions d'unité de classification pour ensuite enclencher le processus de catégorisation et de classification (L'Écuyer, 1987) en plaçant chacune des activités dans une grille d'analyse bâtie à partir de la typologie d'Epstein (2011). Nous avons procédé ensuite à l'étape de la description des résultats basée sur une analyse qualitative. Finalement, l'analyse de contenu a été complétée par une interprétation des résultats (L'Écuyer, 1987).

En ce qui concerne les facteurs facilitant et ceux freinant la mise en place des activités de CEF nous avons choisi d'élaborer un arbre thématique en nous référant au modèle d'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2003). Ce type d'analyse permet de rester près du sens que donnent les EP à leur vécu. L'arbre thématique a permis d'aboutir à une catégorisation des données (Paillé et Mucchielli, 2003).

Toujours dans le but de demeurer près des propos des EP, nous avons procédé à un codage mixte où certaines catégories ont été préétablies par rapport à la théorie, tout en laissant une place importante pour des catégories pouvant émerger des propos des EP. Ainsi, nous avons augmenté nos chances d'atteindre nos objectifs de recherche.

Puisque notre questionnaire qualitatif est l'élément central de notre collecte de données, nous reprenons ici chacune des questions 5 à 10 afin d'expliquer quel type d'analyse a été utilisé pour chacune des questions répondant à nos objectifs de recherche.

3.3.1 Les outils d'analyse de données du questionnaire

Pour l'analyse de notre première question de recherche, concernant les catégories d'activités de CEF, nous avons opté pour un modèle de catégories prédéterminées (L'Écuyer, 1987), plus précisément la catégorisation s'inspirant grandement de la typologie d'Epstein (2011). Comme mentionné précédemment, le modèle d'Epstein (2011) catégorise les activités de collaboration sous six types d'activités d'engagement parental. Le fait de choisir ce type d'analyse (L'Écuyer, 1987) basé sur le modèle de collaboration d'Epstein (2011) permet de joindre deux grands modèles qui ont fait leur preuve au fil des

dernières années. L'un concernant des méthodes d'analyse de données qualitatives, soit l'analyse de contenu de l'Écuyer (1987) et l'autre, concernant le contenu à être analysé, soit les six types d'activités de CEF de la typologie d'Epstein (2011).

Le Tableau 4 présente la grille d'analyse ayant permis d'identifier des activités mises en place par les EP et de les catégoriser selon la typologie d'Epstein (2011). Un crochet est utilisé afin d'indiquer si l'EP mentionne des activités s'inscrivant sous le type d'activité. Nous sommes néanmoins demeurés ouverts à la possibilité que des catégories émergent des propos des EP.

Tableau 4 : Grille d'identification des types d'activités de CEF selon la typologie d'Epstein (2011)

	Type 1 : Rôle parental	Type 2 : Communication	Type 3 : Volontariat	Type 4 : Aide aux devoirs à la maison	Type 5 : Prise de décisions	Type 6 : Collaborer avec la communauté
EP1						
EP2						
EP3						
EP4						
EP5						
EP6						
EP7						
EP8						
EP9						

Afin de mieux comprendre chacune des activités énumérées par les EP, pour chacun des six types d'activité, nous avons utilisé un tableau descriptif permettant de nommer plus précisément les activités mentionnées par les EP. De plus, pour mieux comprendre si cette activité est mise en place par un, plusieurs ou peu d'EP, nous incluons également au tableau les identifiants des EP ayant mentionné l'activité. Le Tableau 5 présente la grille ayant servi à la présentation de l'inventaire des activités, en l'occurrence à titre d'exemple, les activités de type 1 : rôle parental.

Tableau 5: Tableau d'énumération des activités

Activités de type 1 : rôle parental	Identifiant des EP ayant fait mention de l'activité
<i>Exemple d'activité</i>	<i>EP1, EP2</i>
<i>Exemple d'activité</i>	<i>EP3</i>
<i>Exemple d'activité</i>	<i>EP4</i>
<i>Exemple d'activité</i>	<i>EP5, EP6</i>
<i>Exemple d'activité</i>	<i>EP7, EP8, EP9</i>

Pour notre deuxième question de recherche, nous avons choisi une analyse thématique (Paillé et Mucchielli, 2003). Ainsi, nous avons laissé les catégories émerger des données recueillies auprès des EP. Comme il a été mentionné plus haut, le choix d'utiliser une analyse thématique a permis de rester très près des propos des EP.

Bref, pour l'analyse des données répondant à notre deuxième question de recherche, nous avons choisi d'utiliser une analyse thématique, car ce type d'analyse qui permet de demeurer à l'écoute des propos des EP sans tomber dans la catégorisation des

écrits traitant du sujet. En d'autres mots, nous sommes demeurés conscients des écrits scientifiques concernés, mais nous avons voulu mettre la priorité sur l'écoute des propos des EP pour construire notre arbre thématique.

CHAPITRE 4

Description et analyse des résultats

Ce chapitre fait état des résultats obtenus en réponse à nos deux questions de recherche : 1) décrire les activités et les types d'activités de CEF mis en place par des enseignants œuvrant dans des écoles primaires accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés et à 2) décrire les facteurs facilitant et les facteurs freinant la mise en place de ces activités de CEF.

Suivant l'ordre des objectifs de recherche, la première partie de ce chapitre identifie les activités et les types d'activités de CEF mis en place par neuf EP œuvrant dans sept écoles primaires accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés. La catégorisation s'appuie sur la typologie d'Epstein (2011) qui a servi de cadre théorique pour cette analyse. La deuxième partie présente les facteurs facilitant la mise en place de ces activités et la troisième expose les facteurs freinants cette mise en place.

4.1 Les types d'activités de CEF

Afin de répondre au premier objectif de cette recherche qui était de décrire les activités et les types d'activités de CEF mis en place par des enseignants du primaire œuvrant dans des écoles en milieux défavorisés, nous avons demandé aux EP d'énumérer

toutes les activités de CEF qu'ils ont mises en place depuis le début de l'année scolaire (2010), celles qu'ils prévoyaient mettre en place durant cette même année scolaire et celles qu'ils ont mises en place au cours des dernières années (Appendice A, questions 5 et 6).

À la suite de la triangulation des résultats obtenus par le questionnaire individuel qualitatif et lors des entretiens de groupe et individuels, nous avons répertorié toutes les activités de CEF que les neuf EP ont mises en place pendant une année scolaire. Une fois cette première analyse complétée, nous avons pu classer chacune des activités sous un type d'activité. Pour faciliter l'analyse et la classification des données, nous nous sommes inspirés de la typologie d'Epstein (2011). Le Tableau 6 résume les résultats concernant les types d'activités de CEF mis en place par les EP.

Tableau 6: Grille d'identification des activités de CEF par type d'activités

	EP1	EP2	EP3	EP4	EP5	EP6	EP7	EP8	EP9
Type 1 : Rôle parental	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Type 2 : Communication	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Type 3 : Volontariat	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Type 4 : Aide aux devoirs à la maison	✓		✓	✓	✓	✓	✓		✓
Type 5 : Prise de décision	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Type 6 : Collaborer avec la communauté	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓

Les résultats montrent que les activités de type 1 : rôle parental, de type 2 : communication, de type 3 : volontariat et de type 5 : prise de décision ont été mentionnées

par tous les EP. Cependant, les activités de type 4 : aide aux devoirs n'ont pas été mentionnées par deux EP alors que les activités de type 6 : collaborer avec la communauté n'ont pas été mentionnées par un EP.

4.1.1 Les activités de type 1 : Rôle parental

Parmi les activités décrites par les EP, quelques-unes font partie du type 1 : rôle parental de la typologie d'Epstein (2011). Ces activités visent donc à favoriser une meilleure compréhension du rôle des parents dans la scolarité de leur enfant ou à leur donner des informations concernant les besoins et le développement de ce dernier.

Tous les EP disent assister aux rencontres de plan d'intervention ou aux études de cas. Ce sont des rencontres qui permettent de rappeler aux parents l'importance de leur rôle et de les pister vers des comportements à adopter pour favoriser la motivation et le développement de leur enfant. Un EP a même dit que ces rencontres sont l'occasion de « faire de l'éducation aux parents » et de les sensibiliser à l'importance pour l'enfant d'entendre ses parents valoriser les apprentissages scolaires.

Parfois, les activités favorisant le rôle parental prennent la forme de conférences ou de séances d'information pendant lesquelles l'enseignant, le dentiste ou l'infirmière communique aux parents de l'information relative aux saines habitudes de vie telles que l'hygiène des jeunes et la santé, le nombre d'heures de sommeil appropriées. De plus, selon quatre EP, des projets peuvent être implantés à l'école et à la maison. Par exemple,

par l'entremise d'un programme sur le développement des habiletés sociales, l'enseignant propose aux parents et à l'enfant une série d'étapes permettant justement d'améliorer les habiletés sociales de ce dernier. Le parent est alors invité à faire le suivi des comportements, des améliorations et de l'atteinte des objectifs à la maison, alors que l'enseignant fait le suivi à l'école.

Un EP explique proposer des activités ayant pour but de valoriser le soutien affectif que peuvent apporter les parents à leur enfant. Par exemple, il fait composer et rédiger par l'enfant une lettre pour la Saint-Valentin qui sera ensuite envoyée à ses parents. Inversement, il demande aux parents d'envoyer à l'école une lettre adressée à leur enfant pour cette même fête. Un autre EP dit miser sur des activités qui ont pour but de mettre en valeur la complicité entre le parent et son enfant en demandant aux élèves de créer une pochette de disque compact incluant des titres de chansons qui les représentent bien. Ainsi, lors de la première rencontre de parents, ces derniers doivent trouver le bureau de leur enfant en identifiant la pochette de disque compact qui représente leur enfant. Cette activité ludique, qui ne requiert pas d'habiletés scolaires particulières, vient souligner l'importance du lien parent-enfant et invite le parent à soutenir son enfant en s'intéressant à ce qui se passe à l'école.

4.1.2 Les activités de type 2 : Communication

Les activités de type 2 : communication comprennent les échanges écrits et oraux entre les enseignants et les parents. Rappelons que ce type d'activités a pour but d'installer

une communication bidirectionnelle entre l'enseignant et le parent par des échanges sur le suivi scolaire de l'élève, sur le programme de l'école ainsi que sur les activités offertes aux élèves et aux parents.

Tous les EP disent utiliser les messages écrits pour entrer en communication avec les parents. Les outils privilégiés sont l'agenda de l'élève ou la signature de document de suivi scolaire ou comportemental (ex : travaux de l'élève, dictées, carnet de route, journal de bord). Un EP mentionne utiliser le courriel pour communiquer avec les parents. Selon six EP, certaines informations relatives à la santé et l'hygiène sont parfois transmises par écrit sous forme de feuillet d'information. En début d'année, certains EP utilisent des sondages afin de mieux connaître les opinions, les intérêts, les loisirs ou les métiers des parents et ainsi leur proposer des activités en lien avec leurs préférences ou habiletés.

Tous les EP ont mentionné faire des appels téléphoniques. Les appels téléphoniques peuvent être une initiative de l'enseignant afin de souligner un problème qui perdure, parfois pour faire un retour d'appel aux parents ou pour offrir un suivi individualisé pour un élève ayant des difficultés ou des besoins particuliers.

De surcroît, les EP rencontrent les parents que ce soit de manière individuelle ou collective, formelle ou informelle. Les rencontres individuelles peuvent être utilisées en réponse à une demande spécifique d'un parent. Tous les EP reconnaissent que la remise des bulletins, les moments de planification ou de suivi du plan d'intervention ou d'études de cas sont des rencontres individuelles formelles à privilégier avec les parents. Par contre,

d'autres rencontres sont imprévues ou spontanées et par conséquent, informelles. Par exemple, lorsque le parent est de passage à l'école pour y conduire son enfant, comme pour cette enseignante :

[...] souvent les parents on les voit beaucoup dans la cour de récré, y viennent porter leurs enfants. Quand t'es à l'extérieur ou que tu arrives en même temps qu'eux d'essayer de profiter de l'occasion pour aller les saluer « Comment ça va ? » [...] créer des p'tits liens comme ça.
(EP1)

De plus, dans les petits villages, il peut arriver que les parents se présentent à l'école sans prévenir ou que l'enseignant rencontre un parent d'élève dans un endroit public, dans un commerce ou dans la rue. Selon un EP, ces rencontres imprévues et informelles seraient de bonnes occasions d'échanger avec le parent et soutenir la relation avec eux.

Pour cinq EP, les rencontres d'information du début d'année avec le groupe de parents ou les rencontres concernant la période de transition des élèves de la sixième qui partent au secondaire l'année suivante sont des moments privilégiés pour communiquer collectivement avec les parents. Plusieurs EP disent avoir l'occasion d'échanger directement avec les parents lorsque ces derniers sont en visite à l'école pour assister à un spectacle ou participer à un souper-spectacle, une exposition de travaux d'élèves, un salon du livre ou à une activité à l'extérieur de l'école comme une journée sportive ou lors des olympiades hivernales de l'école.

Finalement, la présence des EP à des comités tels que la micro-entreprise de l'école, la promotion de la lecture ou l'organisme de participation parentale (OPP) serait des occasions de s'engager et de communiquer avec un parent ou un groupe de parents.

4.1.3 Les activités de type 3 : Volontariat

Les activités de type 3 : volontariat comprennent la participation passive et active des parents aux propositions et invitations des enseignants et de l'école. Rappelons que ces activités ont pour but d'offrir aux parents des occasions de s'engager bénévolement dans la vie de l'école.

Les parents peuvent participer de manière passive aux activités proposées par l'enseignant. Ils ne s'investissent pas dans l'organisation ou le déroulement de l'activité. Ils sont plutôt spectateurs, usagers ou consommateurs. Par exemple, ils peuvent être invités à assister à un spectacle ou à un concert à l'école, souvent présenté par les élèves. Ils peuvent aussi venir voir une exposition ou une présentation de travaux d'élèves ou assister à des journées thématiques, telle qu'une journée « salon du livre ». Un EP exprime l'importance de créer ce type d'activités passives pour favoriser la collaboration : « Parce qu'en tant qu'enseignante, nous voyons des retombées positives à faire ce genre d'activités. Les parents sont contents, les enfants sont fiers et pour nous, les contacts futurs seront facilités » (EP5).

Plusieurs EP parlent d'activités où la participation des parents peut se faire de manière plus active, par exemple en vendant des billets de spectacles dans la communauté ou pour soutenir des campagnes de financement pour l'école et les élèves. Les parents peuvent également organiser des activités extérieures, par exemple, des olympiades ou des journées sportives ou accompagner les élèves lors de sorties éducatives.

Les parents peuvent être invités à participer à des activités scolaires se déroulant dans la classe. De plus, dans certaines écoles où l'on trouve une micro-entreprise, les parents sont invités à y faire du bénévolat.

4.1.4 Les activités de type 4 : Aide aux devoirs à la maison

Les résultats concernant les activités de type 4 : aide aux devoirs à la maison s'inscrivent essentiellement sous forme d'activités d'accompagnement et de soutien aux parents rencontrant des difficultés. Rappelons que ces activités visent à outiller, à soutenir et à solidifier l'engagement parental dans les travaux scolaires à la maison. Toutefois, les EP mentionnent également un service d'aide aux devoirs dispensé par l'école.

Lorsque l'élève ou les parents éprouvent de la difficulté avec la réalisation des devoirs à la maison, quatre EP disent donner des trucs ou des stratégies aux parents afin qu'ils puissent aider leur enfant ou mieux encadrer cette période de travail à la maison. Deux EP ont parlé d'un atelier en lecture pour les élèves de maternelle ou de première année afin d'outiller les parents pour cette tâche. Dès le début de l'année scolaire, certains

EP disent expliquer aux parents comment devrait se dérouler la période des devoirs à la maison : « On leur montre comment les faire étudier » (EP6). Deux EP mentionnent prendre le temps de rencontrer les parents afin de trouver des solutions et des stratégies adaptées aux besoins spécifiques de leur enfant : « Ça dépend des enfants, cet horaire-là de la semaine ça peut convenir, pour d'autres enfants pour différentes raisons ça ne convient pas, puis il faut trouver des stratégies ensemble ou des idées ensemble » (EP7).

Pour les EP, le service d'aide aux devoirs à l'école vient répondre au besoin des élèves qui ont le plus de difficultés, ceux dont les parents sont peu présents ou ont des compétences limitées pour accompagner leur enfant. De fait, l'enseignant peut cibler lui-même les élèves qui devraient bénéficier de ce service. Ainsi, l'aide aux devoirs à l'école offre un répit aux parents les plus démunis, bien que, dans certains cas, le service soit offert à tous les élèves :

Les inscriptions sont dans un premier temps ciblées par l'enseignant, parce qu'on veut vraiment que les enfants qui ont de la difficulté aient accès au service. Ou aussi ça peut être parce que la famille est nombreuse. Quatre enfants en bas âge, c'est assez compliqué faire les devoirs. Fait qu'on cible des personnes, puis quand ces personnes-là sont inscrites ben là on peut ouvrir plus large un p'tit peu. (EP5)

Ainsi, le service d'aide aux devoirs dispensé par l'école serait, dans certains cas, une nécessité afin de soutenir l'élève dans ses apprentissages et un moyen détourné pour éviter de faire sentir aux parents qu'ils ne sont pas aptes à aider leur enfant sur ce plan. D'ailleurs, EP4 mentionne qu'il va « souvent organiser des périodes de rééducation pour ces enfants » afin de favoriser l'acquisition des compétences de l'élève. Par contre, un

autre EP croit qu'en offrant le service d'aide aux devoirs, l'école n'habilite pas les parents à soutenir leur enfant dans leur scolarité. Pour cet EP, l'aide aux devoirs à l'école se résume à « faire le job du parent » (EP6).

4.1.5 Les activités de type 5 : Prise de décision

Les activités de type 5 visent à inclure les parents dans la prise de décision ainsi qu'à développer leur leadership (Epstein, 2011). Selon les EP, le CE et l'OPP offrent aux parents l'occasion de participer aux décisions de l'école.

Dans toutes les écoles où travaillent les EP, on retrouve un comité de parents, maintenant appelé « Organisme de participation des parents » (OPP). Le nombre de parents membre de ces OPP varie selon les écoles. La participation peut aller de membre officiel du comité d'OPP à une participation sporadique en fonction des besoins du milieu. De plus, les écoles ont un CE sur lequel siègent des parents et des enseignants. Selon un EP, c'est le CE qui possède la plus grande part de décisions. La plupart des EP ont dit que les enseignants et l'OPP ont parfois discuté, négocié et proposé des idées d'activités pour l'école.

4.1.6 Les activités de type 6 : Collaborer avec la communauté

Les activités de type 6 : collaborer avec la communauté visent à permettre à l'école de se rendre utile à la communauté et vice versa (Epstein, 2011).

Ce type d'activités n'engage pas toujours les enseignants. L'école peut inviter les gens de la communauté à participer à des activités se déroulant entre ses murs. Parfois, des organismes communautaires offrent des conférences aux parents ou encore ils participent au dévoilement de programmes spéciaux reliés au projet éducatif de l'école. Selon les moments et le besoin de l'école, de l'enseignant ou des élèves, une infirmière, un dentiste, un travailleur social, un stagiaire ou un éducateur peuvent collaborer au suivi scolaire avec les parents.

Deux EP mentionnent l'apport des échanges de services entre l'école et la communauté. Par exemple, la municipalité peut prêter ses locaux à l'école pour que celle-ci puisse offrir des services éducatifs ou collaborer avec des travailleurs sociaux. Inversement, l'école peut prêter son gymnase ou d'autres locaux à la communauté.

De plus, les enseignants peuvent mettre en place des micro-entreprises qui pourront desservir la communauté en lui offrant un produit ou service. Il arrive même que la communauté offre des commandites ou soutienne financièrement des activités menées par les enseignants ou l'école. Par exemple, les Chevaliers de Colomb font parfois des campagnes de financement qui permettent de réduire certains couts scolaires devant être défrayés par les parents. La participation de membres siégeant sur le conseil d'administration de la municipalité peut également faciliter l'obtention de subventions ou de commandites permettant ainsi la mise en place d'activités de CEF.

Selon trois EP, c'est parfois par l'entremise de l'OPP que les enseignants peuvent avoir accès au soutien des organismes caritatifs ou communautaires. Le soutien financier de personnes ou d'organismes externes permettrait de réduire les dépenses des voyages de fin d'année, ce qui aurait pour effet de diminuer considérablement la charge financière des parents. Pour deux EP, le fait de pouvoir proposer ce genre d'activités à moindre coût a pour effet de plaire aux élèves et aussi de permettre aux parents de participer comme accompagnateur.

Tableau 7: Résumé des activités mentionnées par les EP et classifié par types d'activité selon Epstain (2011)

Types d'activités	Exemples d'activités citées par les EP	
Type 1 : Rôle parental	<ul style="list-style-type: none"> • Rencontres de plan d'intervention spécialisé / études de cas • Information relative à la santé (ex : les heures de sommeil, feuillet d'information de l'infirmière ou du dentiste) • Atelier de lecture pour les parents d'élèves • Conférences d'informations (ex: gestion des comportements EDHAA) 	<ul style="list-style-type: none"> • Projet-école répondant à un besoin scolaire et familial • Productions d'élève favorisant la relation parent-enfant
Type 2 : Communication	<ul style="list-style-type: none"> • Message dans l'agenda • Courriels • Sondage auprès des parents • Demande de signature des parents sur des documents de suivi scolaire ou comportemental 	<ul style="list-style-type: none"> • Feuillet d'information • Appel téléphonique • Rencontre individuelle ou de groupe
Type 3 : Volontariat	<ul style="list-style-type: none"> • Assister à des spectacles à l'école • Voir une exposition ou une présentation de travaux d'élèves • Journée thématique ouverte à la population (ex : salon du livre) • Activités éducatives ou parascolaires organisées par l'OPP • Bénévole à la microentreprise de l'école • Participer à une campagne de financement 	<ul style="list-style-type: none"> • Participer au déroulement d'une activité extérieure (ex : journée sportive) • Accompagner les élèves lors d'une sortie éducative • Participer à une activité en classe • Vendre des billets pour une activité à l'école
Type 4 : Aide aux devoirs à la maison	<ul style="list-style-type: none"> • Donner des trucs et des stratégies aux parents • Donner de l'information (exigences / attentes) en début d'année • Ajuster les demandes et les formes de devoirs et de leçons selon les parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Rappeler l'importance des devoirs et des leçons • Offrir le service d'aide aux devoirs dispensés par l'école
Type 5 : Prise de décision	<ul style="list-style-type: none"> • Collaboration avec l'OPP • Membre du CE 	<ul style="list-style-type: none"> • Invitation aux parents à participer à l'évaluation des travaux d'élèves • Questionnaires d'opinions envoyés aux parents
Type 6 : Collaborer avec la communauté	<ul style="list-style-type: none"> • Les enseignants et l'école invitent les parents et la communauté • L'école et la communauté invitent les parents 	<ul style="list-style-type: none"> • Services ou soutiens offerts par la communauté aux élèves, aux parents et à l'école

4.2 Les facteurs facilitant la mise en place d'activités de collaboration

Les prochains résultats émergent d'une triangulation des données tirées des trois outils de collecte, soit le questionnaire individuel, l'entretien de groupe et l'entretien individuel. À cet effet, la question 8 de notre questionnaire comportait des sous-questions : « Y a-t-il des facteurs facilitant la collaboration école-famille telle que vécue dans votre pratique? Si oui, lesquels? Donnez des exemples ».

À travers les propos et les énoncés des EP, il ressort cinq facteurs facilitant la mise en place d'activités de CEF dans des écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés : 1) les compétences et les attitudes des enseignants; 2) les communications adaptées aux caractéristiques des parents; 3) l'engagement des parents dans les activités proposées; 4) la qualité de la relation avec l'OPP et 5) le contexte d'enseignement dans des écoles rurales. Des détails sont apportés pour chacun de ces facteurs.

4.2.1 Les compétences et les attitudes des enseignants

Selon les EP l'enseignant doit montrer l'exemple, être dynamique et passionné, en plus d'être entreprenant et motivé. Il appartient à l'enseignant d'initier la collaboration par des actions précises et des directives claires qui l'amènent à susciter le travail d'équipe. Selon deux EP, les solutions se trouveraient en équipe avec le parent. De plus, il est important de mettre les parents à l'aise et en confiance, pour qu'ils se sentent [les]

bienvenus dans l'école et dans la classe en créant, par exemple, « des occasions de les inviter à l'école de la façon la moins anxiogène possible » (EP5). Leur engagement dépend également de la manière dont l'enseignant va les accueillir. Celui-ci doit être accueillant, chaleureux, amical et souriant, en plus d'être sociable.

Quatre EP ont relevé le fait que l'enseignant doit investir du temps et des énergies pour réussir à mettre en place des activités de CEF. Il doit être persévérant et patient en relançant plusieurs fois les parents pour fixer un rendez-vous. De fait, prendre le temps de communiquer un suivi aux parents permettrait à l'enseignant d'agir plus rapidement auprès des élèves; parents et enseignants partagent des petits trucs et des stratégies lorsque l'enfant éprouve des difficultés scolaires.

Certains EP soulignent l'importance de l'attitude des enseignants. Ils doivent faire preuve d'ouverture envers les parents en adoptant une attitude empathique, positive et compréhensive de leur réalité. Évidemment, ces valeurs exigent d'eux qu'ils soient respectueux des différences en étant tolérants face à celles-ci, en ne jugeant pas les parents et en tentant de se mettre à leur niveau afin qu'ils se sentent sur un même pied d'égalité que l'enseignant. Pour un EP, il s'agit tout simplement d'être humain.

Justement, cette attitude compréhensive de la réalité de certains parents, notamment ceux issus de milieux défavorisés, amène certains EP à devoir outiller les parents pour qu'ils soient capables de soutenir leur enfant lors de la réalisation des devoirs à la maison. Cinq EP soulignent que pour faciliter la charge de travail à la maison, un

enseignant peut choisir d'adapter ou de réduire les exigences, la quantité et la complexité des devoirs. Les devoirs de français et de mathématiques seraient les plus ardues pour les parents issus de milieux défavorisés. D'ailleurs, selon trois EP, les parents peuvent avoir le sentiment d'être dépassés par la matière enseignée tandis que certains éprouveraient eux-mêmes de la difficulté à lire. Face à ces difficultés, l'enseignant doit demeurer aidant et compréhensif.

L'enseignant peut également rassurer le parent quant à ses attentes pour le soutien aux devoirs. Selon un EP, le soutien affectif et une attitude bienveillante des parents envers l'enfant serait à prioriser devant la compétence à aider pour les tâches académiques.

4.2.2 Les communications adaptées aux caractéristiques des parents

L'enseignant doit être en mesure de « prendre les devants et d'appeler les parents pour fixer un rendez-vous » (EP5). Lors des échanges, il doit savoir comment parler aux parents, être à l'écoute et être capable de les mettre en confiance pour qu'ils se sentent compétents à soutenir leur enfant dans sa scolarité. Il doit aussi être gentil, courtois et savoir utiliser l'humour pour déridier certaines situations. Deux EP utilisent la rencontre de début d'année pour installer les premières pierres de ce lien de confiance. Par contre, le parent tout comme l'enseignant doit faire preuve d'un respect mutuel. Enfin, EP2 mentionne qu'une bonne communication passe également par le fait d'être ouvert aux propositions des parents.

Selon deux EP, le fait d'être « attentifs aux besoins et aux inquiétudes des familles » (EP2) et de se montrer amical facilitent la communication. Cinq EP disent qu'une relation misant sur le positif aurait pour effet de favoriser la communication avec la famille, autrement, les parents pourraient avoir le réflexe de se fermer aux messages des enseignants si le propos ou le contenu est toujours négatif. Certains EP soulignent qu'une communication efficace passe par un suivi régulier ou hebdomadaire. À cet effet, il serait important de ne pas laisser trainer les choses ou les situations problématiques, et ainsi éviter que de fausses impressions s'installent dans l'esprit des parents. Par exemple, s'il y a un conflit entre deux élèves ou si l'enseignant a le sentiment d'avoir froissé un parent, il vaut mieux entrer en communication directement et rapidement avec celui-ci et selon les besoins et planifier une rencontre. Finalement, face à certaines situations, l'enseignant doit savoir lâcher prise, et être capable de se réajuster rapidement. L'EP7 mentionne qu'il est important de prendre le temps, dès le début de l'année scolaire, de « clairement souligner l'importance de communiquer ».

Deux EP disent adapter leurs interventions et leur vocabulaire afin de bien se faire comprendre par les parents. Pour ce faire, EP4 propose d'utiliser des techniques d'impact. Pour deux EP, il s'avère important de « sélectionner l'essentiel du message et [de] remettre le reste à plus tard » (EP5) et s'il faut communiquer par écrit, l'EP1 dit miser sur des « messages courts et précis ». Dans le cas où les informations à communiquer pourraient être délicates, par exemple l'hygiène corporelle des élèves, deux EP mentionnent que ce type d'information peut être mieux reçu s'il est transmis dans un

feuillet informatif ou éducatif remis à l'ensemble des élèves. De plus, pour un EP1, inviter les parents à des rencontres individuelles afin que ceux-ci se sentent à l'aise de poser des questions personnelles pourrait réduire le caractère intimidant des rencontres de groupe.

Cinq EP reconnaissent des bienfaits au fait d'opter pour la communication orale et aux interactions en présentiel. Pour deux EP, les appels téléphoniques permettent d'avoir une rétroaction immédiate ou de répondre aux questions des parents rapidement. Finalement, quatre EP croient que le fait de profiter de la présence des parents aux activités parascolaires (ex : sortie scolaire, micro-entreprise dans l'école, etc.) pour communiquer avec ces derniers permet de favoriser la mise en place d'activités de CEF dans le futur.

4.2.3 La participation des parents aux activités

Pour cinq EP, valoriser la participation des parents et leur rôle dans la scolarité de leur enfant favorise la mise en place d'activités de CEF. Plus précisément, ces EP croient qu'ils peuvent exprimer leur appréciation envers les parents et leur faire comprendre qu'ils sont des acteurs-clés en les remerciant de leur présence, tout en faisant en sorte qu'ils prennent conscience de leur importance dans la réussite éducative de leur enfant. Certains EP croient que pour valoriser les parents, il importe de souligner leurs bons coups ou de reconnaître leurs compétences en leur « demandant conseil à l'occasion pour savoir comme s'y prendre avec leur enfant » (EP2). Les enseignants peuvent également valoriser les parents en les faisant sentir compétents quant à leur capacité à accompagner leur enfant, même si leurs connaissances scolaires sont parfois limitées. La collaboration avec les

parents sera facilitée si l'enseignant saisit les occasions de valoriser les connaissances, les compétences et les talents des parents, qu'ils soient artistiques, scientifiques, manuels ou autres. Par exemple, l'enseignant peut inviter les parents à mettre leurs compétences au profit des élèves de la classe ou de l'école. Cette relation positive avec le parent permet de développer un lien de confiance avec celui-ci.

Pour cinq EP, l'engagement des élèves apparaît comme un facteur facilitant la participation des parents aux activités de CEF. Par exemple, les parents seront plus motivés à se présenter aux rencontres de début d'année lorsque le programme et la vie de la classe sont présentés par les élèves sous forme de kiosques.

Selon trois EP, le développement d'un sentiment d'appartenance à l'école servirait la participation des parents dans les activités de CEF. À cet effet, les projets-école peuvent favoriser ce sentiment d'appartenance. Selon quatre EP, les activités parascolaires (ex : micro-entreprises, jeux, fêtes, spectacles, sorties, etc.) ou celles invitant toute la communauté à se présenter sur le terrain de l'école permettent de créer des liens avec les parents et de bâtir un lien de confiance avec eux. De plus, la participation des parents a un effet direct sur la motivation des enseignants à organiser et à mettre en place des activités de CEF.

Le fait de miser sur des activités positives et ludiques serait également un élément favorisant la présence et la participation des parents puisqu'elles permettent de sortir des problématiques scolaires. Plus précisément, le fait d'offrir des activités sportives aurait

pour avantage d'attirer les pères de famille à l'école. De plus, profiter des activités parascolaires, qui ne sont pas reliées au contexte scolaire à proprement dit, serait également une occasion de bâtir une relation positive avec les parents qui pourrait ensuite être réinvestie dans une relation autour du cheminement scolaire de l'élève.

Finalement, la stabilité de l'équipe-école aurait pour effet de rassurer les parents et ainsi de favoriser la confiance qu'ils lui portent. La confiance se gagne avec le temps. Au début les parents sont un peu plus craintifs et la relation est plus fragile.

4.2.4 La qualité de la relation avec l'organisme de participation parentale (OPP)

Selon cinq EP, il appert que l'équipe enseignante travaille en collaboration avec l'OPP en offrant un soutien et des conseils pour faire en sorte que les activités proposées par cet organisme se déroulent dans le meilleur intérêt de l'école, des élèves et des enseignants. Il importe néanmoins de laisser une certaine marge de manœuvre aux parents dans la prise de décision. Selon trois EP, il serait avantageux de planifier un calendrier des activités qui seront prises en charge par l'OPP et celles qui le seront par l'équipe enseignante. Aux dires de deux EP, cette manière de faire a pour effet de diminuer les possibilités de conflits ou de mésententes pendant l'année scolaire, par exemple, en évitant que les deux groupes organisent une activité qui vienne empiéter sur celle de l'autre. Cette approche favorise la collaboration et la bonne entente tout au long de l'année.

Deux EP mentionnent qu'une bonne communication entre l'OPP et l'équipe enseignante est primordiale. La personne ressource qui agit à titre d'agent de liaison entre l'OPP et l'équipe enseignante peut différer d'une école à une autre. Par exemple, dans certaines écoles, c'est la direction de l'école qui effectue la communication entre les deux groupes. Dans d'autres cas, c'est une éducatrice spécialisée, un parent ou un enseignant qui joue ce rôle.

Pour faciliter la collaboration avec l'OPP, deux EP pensent que l'enseignant devrait ouvrir davantage la porte aux parents de cet organisme afin qu'ils participent et organisent des activités pour les élèves dans l'école. Selon un EP, il est important d'avoir le désir de vouloir entrer en relation avec l'OPP. Deux EP soulèvent l'importance pour l'OPP d'avoir un président ou une présidente de qualité, sinon la qualité des activités et de la relation entre les deux groupes pourrait en être affectée.

4.2.5 Le contexte d'enseignement dans des écoles rurales

Tous les EP ont relevé que le contexte d'enseignement dans des écoles rurales et, par conséquent, dans des classes multiâges peut faciliter la mise en place d'activités de CEF. Ces particularités permettent, entre autres, d'avoir une meilleure connaissance des élèves, de leurs parents ainsi que de leur milieu de vie. Le contexte d'enseignement dans un petit village éloigné fait en sorte que parfois les enseignants sont déjà connus par les parents avant même d'enseigner à leur enfant. Selon un EP, il est profitable pour un enseignant de connaître les parents, leur vécu, mais aussi leurs difficultés.

Pour un EP, le fait d'enseigner dans un contexte de classe multiâge permet de développer des liens avec les parents⁹. Deux autres EP croient que cela permet de réduire l'anxiété de l'enfant, de rassurer le parent, en plus de permettre à l'enseignant et aux parents de poursuivre le travail qui avait été amorcé l'année précédente. Deux EP disent que le fait d'avoir déjà enseigné aux frères et sœurs de l'élève a pour effet de favoriser la création d'un lien de confiance avec les parents. Deux autres EP disent qu'il peut arriver que l'enseignant devienne le confident du parent, ce qui permet de mieux le comprendre et de savoir comment l'approcher pour collaborer et ainsi mieux aider l'élève. Enfin, selon deux EP, le fait de passer plusieurs années dans une même école ferait en sorte que les parents connaissent les enseignants et vice versa, ce qui peut parfois s'avérer être un facteur facilitant la mise en place d'activités de CEF.

4.3 Les facteurs freinants la mise en place d'activités de CEF

À la question 7 de notre questionnaire individuel, nous avons demandé aux EP : « Y a-t-il des obstacles à la collaboration école-famille telle que vécue dans votre pratique ? Si oui, lesquels ? Donnez des exemples. » L'EP7 répond très clairement « Oui, évidemment, il y a des obstacles à la collaboration école-famille ».

⁹ Il est à noter que sept des neuf EP enseignaient en classe multiâge au moment de la collecte.

L'analyse résultant de la triangulation du questionnaire, de l'entretien individuel et de l'entretien de groupe a menés à identifier et décrire quatre facteurs freinant la CEF, à savoir : 1) les valeurs et les attitudes négatives des parents; 2) leurs barrières psychologiques et physiques; 3) les pratiques enseignantes de communication et 4) la gestion des décisions au sein de l'OPP.

4.3.1 Les valeurs et les attitudes négatives des parents

Selon trois EP, certains parents s'impliquent peu à l'école, ne font pas de l'école une priorité, ont tendance à minimiser l'importance de l'éducation ou manquent d'intérêt pour le cheminement scolaire de leur enfant. L'EP9 soulève que « le plus gros obstacle, c'est souvent leur [faible] désir de s'impliquer ». D'ailleurs, trois EP notent une diminution de l'engagement des parents qui pourrait s'expliquer par un désintérêt qui s'installe avec le temps ou parce qu'ils connaissent déjà l'enseignant. De fait, l'enseignement dans les classes multiâges amène l'enfant à fréquenter pendant deux années consécutives le même enseignant; ainsi, le parent peut juger qu'il connaît suffisamment ce dernier et son programme.

D'ailleurs, sept EP disent que certains parents ne se présentent pas aux rencontres de suivi ou de remise de bulletins. De plus, quatre EP mentionnent que certains parents manquent d'intérêt pour les réunions d'information et celles de début d'année. Deux EP ajoutent que certains parents n'aiment pas venir à l'école et, par conséquent, évitent de s'y présenter.

Selon trois EP, le manque d'engagement à l'école se fait également ressentir par une faible présence des parents aux activités et aux ateliers offerts. À cet effet, selon deux EP, ce sont souvent les mêmes parents qui participent aux activités à l'école. Le manque de participation de certains parents peut s'expliquer par le fait qu'ils jugent que leur enfant va bien, c'est-à-dire qu'il n'a pas de problème d'apprentissage ou de comportement.

Sept EP ont dit avoir remarqué une difficulté pour les parents à aider leur enfant dans ses devoirs à la maison. D'ailleurs, certains parents ne signent pas les documents identifiés à cet effet (ex : dictée, travaux scolaires, journal de bord). De plus, les devoirs ne sont pas toujours complétés et, lorsque c'est le cas, certains parents prennent la défense de leur enfant en justifiant leur horaire chargé (ex : cours de musique, hockey, etc.). Cette manière de faire dénote un manque de cohérence entre les valeurs véhiculées à l'école et celles à la maison. Aussi, certains parents manquent de rigueur dans l'éducation de leur enfant, n'encouragent pas assez ce dernier, et cette attitude contribuerait à cristalliser ses mauvais comportements. D'ailleurs, certains parents manquent de réceptivité lorsque l'enseignant souligne des éléments à améliorer chez leur enfant, ils se sentent attaqués.

Trois EP identifient le manque de valorisation du rôle de l'enseignant ou les commentaires portant atteinte à son intégrité ou à ses compétences professionnelles comme des facteurs freinant la mise en place d'activités de CEF. Incontestablement, ces comportements négatifs manifestent un manque de confiance ou d'appui à l'enseignant et,

lorsqu'ils parlent de l'école ou de l'enseignant de manière négative à l'enfant ou devant celui-ci, cela peut nuire aux perceptions qu'a l'élève de l'école ou de son enseignant.

Certains EP mentionnent sentir parfois de l'agressivité à leur égard ou entendre des commentaires démontrant un manque de respect ou de politesse envers les enseignants. Cette attitude peut contribuer à créer chez l'enseignant une méfiance envers les parents. À cet effet, un EP relate un fait vécu où des parents avaient mis en place des moyens de pression contre un enseignant, allant jusqu'à faire signer une pétition contre celui-ci. Selon lui, ce type d'action et de pouvoir suscite la crainte chez les enseignants et alimente la méfiance envers les parents. Finalement, l'abus de pouvoir ou une présence envahissante des parents dans l'école peuvent nuire à la mise en place d'activités de CEF.

4.3.2 Les barrières psychologiques et physiques des parents

Les EP ont mentionné certaines barrières psychologiques pouvant freiner l'engagement des parents. En effet, certains parents ayant vécu des difficultés scolaires peuvent manquer de confiance en eux, être gênés, intimidés ou avoir peur d'être critiqués ou jugés par l'enseignant. Ces barrières psychologiques peuvent les empêcher de se présenter à la remise de bulletin. Inversement, certains parents peuvent utiliser leur propre histoire de vie pour justifier leur non-engagement. Certains ayant réussi leur vie malgré des échecs scolaires peuvent laisser entendre qu'il en sera de même pour leur enfant et ainsi ils minimisent la nécessité de l'effort scolaire.

De plus, selon trois EP, certains parents peuvent s'auto-dévaloriser en dénigrant leur métier, en s'appuyant sur leur faible statut socioéconomique ou en nourrissant le sentiment qu'ils ne sont pas utiles pour réaliser une activité ou un atelier se déroulant dans la classe. Selon un EP, le faible sentiment de compétence peut amener certains parents à se désengager de l'éducation de leur enfant et à remettre l'entière responsabilité à l'enseignant.

L'une des barrières physiques mentionnées par des EP est le manque de temps qui peut entraver la participation de certains parents. Pour cinq EP, certains parents ne s'engagent pas dans les études de leur enfant parce que leur carrière prend une place importante dans leur vie ou parce qu'ils ont un horaire atypique qui les empêche de se présenter aux réunions, aux rencontres et aux activités. De plus, la décision de l'école ou de la commission scolaire de barrer les portes de l'école pendant les heures scolaires peut être un obstacle à la rencontre entre parents et enseignant.

Le manque de transport peut expliquer l'absence de certains parents aux réunions, aux rencontres ou aux activités. De plus, le manque d'espace dans la classe ou dans l'école peut aussi être une barrière physique qui empêche d'accueillir l'ensemble des parents d'élèves pour une même activité.

4.3.3 Les pratiques enseignantes de communication

Le manque de clarté dans les communications avec les parents peut freiner la mise en place d'activités de CEF. À cet effet, deux EP mentionnent que les enseignants peuvent ne pas être assez précis quant à leurs attentes, leurs exigences ou la manière dont les parents peuvent s'engager. De plus, le contenu des communications peut nuire à la mise en place d'activités de CEF. Transmettre aux parents trop de commentaires négatifs sur leur enfant peut les amener à éviter d'échanger avec l'enseignant. Aussi, utiliser des mots incompréhensibles ou un vocabulaire trop professionnel ou technique peut rebuter certains parents. Le manque de tact de certains enseignants peut également nuire aux échanges. Finalement, la faible compétence à lire de certains parents, notamment dans les milieux défavorisés, peut faire en sorte qu'ils aient une compréhension « pas toujours juste » des messages (EP4). D'ailleurs, les neuf EP spécifient ne jamais avoir reçu de formation sur la CEF propre aux réalités des milieux défavorisés.

Un EP mentionne que parfois les enseignants manquent de temps pour faire des appels téléphoniques aux parents. Certains parents seraient plus difficiles à rejoindre étant donné la divergence de leur horaire de travail avec celui des enseignants. Aussi, il arrive que, malgré les efforts des enseignants pour diversifier leurs moyens de communiquer, l'information ne se rende pas aux parents. Ce qui peut expliquer cet état de fait est l'absence de certains parents aux réunions et aux rencontres à l'école ou tout simplement parce qu'ils ne lisent pas les mémos. Même si la rapidité du transfert de l'information aux

parents peut être facilitée lorsque l'élève est lui-même le porteur du message, ce médium peut altérer volontairement ou involontairement l'information à transmettre.

Selon un EP, les enseignants peuvent avoir tendance à rejeter la « faute sur les parents » lorsque ces derniers ne participent pas plutôt que de questionner leurs manières de faire pour entrer en contact avec eux : « est-ce que nous, on fait tout ce qu'il faut pour les mettre à l'aise ? » (EP6). D'un autre côté, certains enseignants, croyant que des parents refusent de s'adapter aux pratiques et aux exigences scolaires, peuvent vivre de la frustration devant le fait de devoir s'adapter à ces derniers. Ces enseignants peuvent donc adopter des comportements de méfiance ou de fermeture à l'égard des parents, ce qui nuit à la mise en place d'activités de CEF. Selon certains EP, le fait de ne pas consulter les parents dans le choix des activités proposées ainsi que la faible fréquence des invitations à participer peuvent également être des facteurs freinants.

Enfin, cinq EP disent qu'ils aimeraient profiter de la soirée de la réunion générale de début d'année pour organiser une réunion avec les parents et ainsi transmettre de l'information à ces derniers. Or, le choix des administrateurs scolaires rend impossible cette logistique.

4.3.4 La gestion des décisions au sein de l'OPP

Trois EP indiquent qu'il existe parfois des divergences d'opinions entre les enseignants et les parents qui s'engagent au sein de l'OPP quant à l'organisation

d'activités de CEF. Cette discordance peut également se vivre lorsque vient le temps de faire des choix sur la manière de dépenser l'argent disponible pour l'OPP. L'EP9 dénonce la présence « envahissante » ou une ingérence de l'OPP dans certaines décisions appartenant aux enseignants.

Selon certains EP, la relation entre l'OPP et les enseignants peut être fragile lorsque vient le temps de faire des choix. Le manque de leadership et d'ouverture de certains enseignants peut nuire à la mise en place d'activités de CEF, mais aussi l'incapacité du personnel de l'école de dire « non » à certaines idées ou demandes provenant des parents membres de l'OPP.

Finalement, trois EP soutiennent qu'il peut exister un manque de communication ou une communication déficiente entre les enseignants et les membres de l'OPP. Plus précisément, ils notent l'importance pour l'agent de liaison de ne pas minimiser la pertinence de faire le suivi entre le groupe d'enseignants et le groupe de parents. Cet obstacle aurait pour effet de créer des frustrations de part et d'autre. Il ressort de ces résultats un besoin d'améliorer la manière de communiquer et de gérer les décisions prises au sein de l'OPP.

CHAPITRE 5

Interprétation des résultats

Dans ce chapitre, nous discutons des résultats tirés de l'analyse des données. Ces résultats répondent aux deux objectifs de la recherche : 1) décrire les activités et les types d'activités de CEF mis en place par des enseignants du primaire œuvrant dans des écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés; et 2) décrire les facteurs facilitant et les facteurs freinant la mise en place de ces activités. Les résultats ont, entre autres, démontré que les enseignants mettent en place une diversité d'activités touchant à l'ensemble de la typologie d'Epstein (2011); cependant, à travers les énoncés des EP, nous pouvons conclure que deux types sont principalement touchés : le *type 2 : communication* et le *type 3 : volontariat*. De surcroît, il appert que, même si les activités de CEF sont variées, en aucun cas, elles ne s'inscrivent dans un programme structuré comme le propose le modèle partenarial d'Epstein (2011).

Pour l'interprétation des résultats, nous avons regroupé les facteurs facilitants ainsi que les facteurs freinants la CEF à partir des écrits scientifiques. L'enseignant a un rôle de leader dans la CEF et, par conséquent, les résultats font ressortir les besoins de formation. Plus spécifiquement, nous abordons le besoin des enseignants d'être formés pour accroître les activités permettant aux parents de jouer leur rôle, pour favoriser les communications bidirectionnelles, pour mieux les outiller et les accompagner dans l'aide aux devoirs à la maison et pour créer une relation de confiance visant à les inclure dans la

prise de décision. Il ressort également de nos résultats un besoin de mettre en place une équipe-action telle que le propose le modèle d'Epstein.

5.1 Accroître les activités permettant aux parents de jouer leur rôle

Les milieux défavorisés comptent souvent des parents ayant un niveau de scolarité peu élevé (Deslandes et Bertrand, 2004). Les EP disent être témoins de situation où certains parents issus de ces milieux vont refuser toutes activités ou responsabilités reliées à la scolarité de leur enfant. À leurs yeux, ces parents peuvent se déresponsabiliser complètement des tâches scolaires et éducatives croyant qu'il appartient à l'école de faire réussir leur enfant (Lueder, 2011; MELS, 2005; Saint-Laurent et al., 1994; Smit et al., 2007). Selon plusieurs auteurs, ce type d'attitude pourrait être le fruit d'un vécu scolaire difficile ou d'une conception erronée de l'éducation (Lueder, 2011; MELS, 2005; Saint-Laurent et al., 1994; Smit et al., 2007). Par ailleurs, ce genre d'attitude amènerait les parents à dévaloriser l'éducation, le système scolaire, voire l'acte d'apprendre. Par conséquent, les actions et les choix de ces parents seront teintés de cette dévalorisation. Certains EP rappellent que parfois des parents tiennent des discours réducteurs envers la scolarité, et ce, devant leur enfant. Par exemple, certains parents diraient à leur enfant qu'il n'est pas nécessaire de réussir à l'école pour réussir dans la vie.

Il n'est pas toujours évident pour un parent de comprendre son rôle dans la CEF (Lueder, 2011; MELS, 2005; Smit et al., 2007). De plus, selon des écrits scientifiques (Christenson et Sheridan, 2001; Deslandes et Bertrand, 2001; Hoover-Dempsey et

Sanders, 1997), la participation des parents aux activités proposées par l'école sera grandement influencée par la compréhension qu'ils ont de leur rôle parental. Selon certains auteurs (Henderson et al., 2007; Lueder, 2011) ainsi que la Charte des droits et des devoirs des parents d'Europe (Legendre, 2005), les parents ont des tâches précises à accomplir afin de jouer leur rôle parental. Par contre, tel que mentionné plus haut, les valeurs véhiculées par certains parents issus des milieux défavorisés et leurs attitudes à l'égard de la scolarité et des enseignants (Kanouté, 2007; Payne, 2006; Saint-Laurent et al. 1994) peuvent s'avérer être des obstacles à l'accomplissement des tâches qui leur incombent en tant que parent. Par conséquent, ces résultats attestent de la nécessité pour les enseignants d'accroître le nombre d'activités et de diversifier celles de *type 1 : rôle parental* (Epstein, 2011). Ces activités devraient bien évidemment sensibiliser les parents (Lueder, 2011) à l'importance de s'engager dans le cheminement scolaire de leur enfant et, par conséquent, elles devraient soutenir l'enseignant en adoptant une attitude positive à son égard. Elles pourraient informer les parents sur leur rôle d'éducateur et de collaborateur (Lueder, 2011). Les résultats de ce mémoire révèlent que très peu d'activités de ce genre ont été mises en place par les EP. La collaboration étroite des enseignants avec des organismes communautaires ayant développé des manières de faire avec ce type de parents pourrait fort probablement permettre aux enseignants et à l'école de mieux soutenir certains parents issus de milieux défavorisés dans leur rôle parental (Epstein, 2011, Kanouté, 2007).

5.2 Favoriser les communications bidirectionnelles

« Les enseignants sont au cœur des relations qu’entretiennent les parents avec l’école. Leur rôle est primordial » (Conseil de la famille et de l’enfance, 2000, p. 12). Lors de la mise en place d’activités de CEF, l’enseignant se doit de remplir son rôle de leader, de communicateur et d’aidant pour l’enfant et la famille. Il y a une attente professionnelle envers les enseignants. De fait, l’une des compétences du référentiel des compétences enseignantes stipule clairement que leur rôle de représentant de l’école leur incombe de « faire participer les parents et [de] les informer » (MEQ, 2003, p. 153; Perrenoud, 1999). Cette attente explique peut-être pourquoi les énoncés des EP abordent particulièrement la mise en place d’activités de *type 2 : communication* et de *type 3 : volontariat* (Epstein, 2011). Ces deux types d’activités visent justement à faire participer et à informer les parents. Or, depuis plus de 20 ans, des modèles partenariaux proposent d’aller plus loin dans la forme et dans le contenu des activités de CEF (Christenson et Sheridan, 2001; Epstein, 2011; Epstein et Sanders, 2006; Swap, 1993).

La CEF que proposent ces auteurs place la réussite éducative de l’élève au centre des actions menant à une responsabilité partagée, en particulier, entre l’enseignant et le parent. Toutefois, partager la responsabilité éducative de l’enfant exige inévitablement de mettre en place des activités de communication favorisant un réel échange entre les partenaires. À cet effet, bien que les activités de *type 2 : communication* soient très présentes dans les activités mises en place par les EP, celles-ci sont généralement

unidirectionnelles. Ce type de communication fait des parents des « bénéficiaires » ou la « cible » d'actions partenariales plutôt que de réels partenaires (Kherroubi, 2008). Malheureusement, cette manière de faire pérennise la position selon laquelle la famille et l'école sont des lieux d'éducation séparés et clos sur eux-mêmes et que la famille doit adhérer sans discuter aux finalités de l'école (Dumoulin et al., 2013; Kherroubi, 2008). Il importe donc que les enseignants continuent à modifier leurs activités de communication et leurs attitudes de manière à rendre l'écoute de l'autre possible (Epstein, 2011).

5.3 Mieux outiller et accompagner les parents pour l'aide aux devoirs à la maison

Nous savons que la période des devoirs et leçons à la maison peut être un moment de tension dans la famille (Humbrecht et al., 2006). Elle peut être vécue comme une situation humiliante pour un parent ayant un faible niveau de scolarité. D'une part, certaines notions enseignées à l'école et apprises par l'enfant sont parfois loin dans la mémoire du parent et d'autre part, les occupations quotidiennes du parent peuvent ne pas l'amener à utiliser ou à développer ces notions spécifiques, en particulier les notions de français et de mathématique (Saint-Laurent et al., 1994). Le malaise vécu par le parent aura sans doute un effet de découragement, de honte et de frustration, lequel agira ensuite comme une barrière psychologique quant à sa participation et à son engagement dans le suivi scolaire de son enfant (Lueder, 2011; Moles, 1999).

Les EP conviennent du besoin de certains parents issus de milieux défavorisés d'être outillés et conseillés pour aider leur enfant dans sa scolarité. À cet égard, rappelons

que les parents issus de ces milieux reconnaissent aussi ce besoin (Deslandes et Bertrand, 2001). D'ailleurs, les EP rapportent que souvent les devoirs ne sont pas complétés, ce qui les oblige à sanctionner les élèves. Sur ce point, certains EP allèguent que le service d'aide aux devoirs dispensé par l'école peut avoir pour effet de déresponsabiliser le parent plutôt que de l'aider. Dans cet ordre d'idées, Terrisse, Lefebvre et Martinet (2000) expliquent qu'en s'attaquant uniquement aux symptômes, les mesures mises en place n'améliorent pas les aptitudes éducatives familiales. Parallèlement, Hoover-Dempsey et Sander (1997) signalent que le parent a besoin de se sentir compétent face à la tâche pour décider de participer et de s'investir, ce qui est d'autant plus important pour les parents issus de milieux défavorisés qui ont souvent un faible sentiment de compétence à aider leur enfant (Payne, 2006; Verba, 2006).

Pour résumer, les EP reconnaissent d'une part, que plusieurs parents issus de milieux défavorisés ont besoin d'être accompagnés et outillés pour soutenir leur enfant et d'autre part, ils ne croient pas que le service d'aide aux devoirs dispensé par l'école soit une panacée, mais qu'elle puisse faire partie de la solution dans certains cas bien précis. Certains EP proposent des activités visant à accompagner et conseiller les parents pour de la période de devoirs à la maison. En dépit de cela, peu d'entre eux mentionnent spontanément prendre le temps de s'asseoir avec les parents afin de trouver des solutions et conséquemment, leur permettre de jouer leur rôle parental de collaborateur et de solutionneur de problème (Henderson et al., 2007). En fin de compte, les EP mettent en place peu d'activités de *type 4 : aide aux devoirs à la maison* (Epstein, 2011). Pourtant,

Humbeeck et al. (2006) offrent des pistes de solutions et démontrent les bienfaits d'accompagner et d'outiller les parents afin que la période des devoirs et des leçons à la maison soit efficace et agréable pour le parent et son enfant.

Ce résultat questionne l'importance qu'accordent les EP à l'engagement quotidien des parents dans le vécu scolaire de leur enfant. Ce manque d'action contribue forcément au faible sentiment de compétence des parents (Verba, 2006). Peut-être ont-ils choisi d'abdiquer devant l'ampleur de la tâche, devant l'inaction ou le désintérêt de certains parents ? À ce propos, doit-on rappeler leur rôle de leader dans la mise en place d'activités de CEF.

5.4 Créer une relation de confiance pour inclure les parents dans la prise de décision

Les rencontres de plan d'intervention amènent les parents et les intervenants scolaires (enseignant, direction, professionnel, etc.) à se réunir à la fois pour une activité de *type 1 : rôle parental*, de *type 2 : communication* et de *type 5 : prise de décision* (Epstein, 2011). Ces rencontres sont obligatoires et, par conséquent, peuvent réunir autour de la table un parent qui d'ordinaire choisirait de ne pas participer aux activités mises en place par les enseignants. À cet effet, certains EP disent que les rencontres de plan d'intervention peuvent être intimidantes pour un parent ayant une faible estime de soi ou un faible niveau de scolarité. Aussi, les parents issus de milieux défavorisés peuvent se sentir embarrassés par le langage utilisé par les enseignants et les autres intervenants

professionnels autour de la table (Payne, 2006). De plus, comme ces activités ont lieu lorsque l'élève est en grande difficulté, les propos apportés par les intervenants peuvent apparaître aux parents comme des critiques négatives envers leur enfant, voire envers leur manière d'élever leur enfant. Selon les EP, lorsque les commentaires négatifs sont trop nombreux, les parents peuvent avoir tendance à se fermer aux propos des enseignants et des intervenants scolaires.

Par le fait même, la dynamique entre les parents et l'enseignant peut de temps en temps amener des frictions causées par des points de vue divergents. D'ailleurs, certains EP déplorent que des parents prennent trop facilement la défense de leur enfant. Si l'enseignant peut s'attendre à ce que le parent remplisse son rôle de communicateur, d'agent de soutien et de collaborateur (Lueder, 2011), il faut rappeler qu'un bon parent doit également se faire l'avocat ou le défenseur de son enfant (Lueder, 2011).

De surcroît, il faut que le parent fasse preuve d'une grande ouverture et qu'il ait confiance en l'enseignant et en l'école pour se présenter à ces rencontres dans des conditions favorables permettant d'en faire une expérience positive et constructive pour lui, mais surtout, pour son enfant. Par contre, certains parents n'auraient pas toujours les aptitudes sociales permettant de développer une relation avec l'enseignant. Certains EP signalent avoir été témoins de situations où les parents étaient particulièrement agressifs et intimidants envers des enseignants. Si d'un côté on attend de l'enseignant qu'il ait une

attitude positive et d'ouverture envers les parents, les EP reconnaissent que cette même attitude doit être présente chez les parents.

Selon les EP, les enseignants doivent créer un lien de confiance (Deslandes et Bertrand, 2001) avec les parents. Si l'enseignant n'a pas établi une relation de qualité avec le parent, par une approche, une atmosphère et une attitude favorables à un climat d'ouverture (Christenson et Sheridan, 2001), ce type de rencontres peut agir comme déclencheur de frustrations et être facteur freinant plutôt que facilitant la CEF. Malheureusement, certains EP spécifient que les mauvaises expériences avec les parents, lors de leur participation aux prises de décision dans le cadre de l'élaboration d'un plan d'intervention, freinent leur choix de les inclure dans d'autres activités nécessitant une prise de décision commune. Tout bien considéré, il vaut mieux pour les enseignants de prévenir et de créer une relation de confiance et de solidarité avec le parent avant que ne se produise une situation délicate (Christenson et Sheridan, 2001). De plus, les rencontres visant l'élaboration d'un plan d'intervention pourraient être présentées aux parents comme des occasions leur permettant de remplir leur rôle de conseiller-codécideur (Henderson et al., 2007; Lueder, 2011). Toutefois, il faudrait que les enseignants comprennent toute l'importance d'inclure les parents dans la prise de décision, ce qui d'emblée exige qu'ils reconnaissent que les parents sont des partenaires égalitaires et indispensables de la CEF.

Finalement, malgré la présence d'un OPP dans chaque école, la participation des parents n'était pas toujours au rendez-vous. Nous pouvons nous questionner à savoir si la

formule actuelle de l'OPP suscite suffisamment le sentiment d'appartenance, de confiance et l'esprit de collaboration qui mènent à la participation des parents, ainsi qu'à la motivation des enseignants à mettre en place davantage d'activités de concert avec l'OPP.

5.5 Mettre en place une équipe-action

Tous les EP mentionnent la présence d'un OPP dans leur école. Cet organisme est composé de parents volontaires qui s'engagent dans des activités se déroulant à l'école et à l'extérieur de celle-ci. Il organise des activités ou s'intègre à d'autres proposées par l'école. Ainsi, les parents siégeant sur ces comités, peuvent participer à certaines prises de décision. Or, généralement ces parents motivés sont sollicités comme main d'œuvre ou ressources humaines. À cet effet, les résultats révèlent que l'OPP participe surtout à la mise en place d'activités de *type 3 : volontariat* (Epstein, 2011) et, par conséquent, cette participation ne favorise pas l'émergence du rôle de conseillers-codécideurs (Henderson et al., 2007) chez les parents. De plus, peu de parents siègent à ce comité et les occasions de s'engager sont peu nombreuses.

Dans certains cas, la divergence d'opinion entre l'OPP et les enseignants devient une source de tensions et de mésententes, ce qui contribue à cristalliser chez certains enseignants le manque d'ouverture à la présence et à la participation des parents dans les activités scolaires. Les enseignants et les parents ont réciproquement « des représentations fortes, des responsabilités et des territoires rattachés à leur statut, représentations qui traduisent des rapports à l'école inscrits dans leur histoire de vie respective » (MEQ, 2001,

p. 115). Les résultats montrent que les EP attribuent les frictions à une mauvaise communication ou à un manque de suivi de la part de l'agent de liaison, lequel a pour tâche de faire le lien entre l'OPP et les enseignants. Ils croient aussi que le manque d'organisation conjointe peut faire émerger des suspicions. Il est permis de croire que la mise en place d'une équipe-action, telle que proposée par Epstein (2011), permettrait aux enseignants et à l'OPP de travailler conjointement à l'élaboration d'objectifs communs ainsi qu'à leur réalisation. Cette équipe-action offre l'occasion pour les enseignants et les parents de s'écouter mutuellement, d'échanger sur leurs opinions, d'identifier et de joindre leurs forces respectives et de compenser pour les faiblesses des partenaires (Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein et al., 2009). Cette équipe-action aide les partenaires à bien se comprendre et à faire concorder leurs représentations et leurs visions des besoins de l'élève. L'équipe-action ouvre donc la porte à la mise en place d'activités de *type 5 : prise de décision* (Epstein, 2011).

Pour Epstein (2011), la formule d'équipe-action est avantageuse et permet de rapprocher les efforts et les énergies des enseignants et des parents. Si les enseignants travaillaient à la mise en place d'une équipe-action, la collaboration entre les parents et les enseignants, mais surtout, les élèves, pourraient en bénéficier. Bien que la formule d'équipe-action ne soit probablement pas parfaite, elle pourrait sans doute permettre de faciliter la relation et l'efficacité des communications en regroupant à une même table les deux parties. De plus, l'équipe-action permet de définir et de positionner des objectifs communs dans le temps et ainsi, de favoriser une direction commune. De plus, le travail

conjoint au sein d'une équipe-action permet de définir et de comprendre ensemble les rôles de chacun et peut-être d'éviter certaines frictions et frustrations pouvant être occasionnées par une incompréhension des rôles. À bien des égards, l'équipe-action devient également un soutien pour les enseignants qui veulent mettre en place des activités de CEF.

Il ne faut pas oublier que la mise en place d'activités de CEF est un acte complexe, surtout quand on a pour objectifs de rejoindre tous les parents d'élèves. De plus, la vision des enseignants et celle des parents peut différer. En d'autres mots, « les expériences, les attentes et les besoins de chacun ne sont pas les mêmes [...] » (MELS, 2005, p. 5). La nécessité de mettre en place une diversité d'activités pour répondre à une diversité de besoins de parents et d'élèves est d'autant plus complexe pour les enseignants. À cet effet, une formation mieux adaptée aux particularités des milieux défavorisés, de surcroît, en milieu rural, pourrait être bénéfique pour la CEF dans ces milieux.

5.6 Former les enseignants à la CEF

Les difficultés rencontrées par les EP viennent appuyer l'idée qu'il ne suffit pas d'une simple diversité d'activités pour favoriser la CEF et la participation des parents. Comme le suggèrent plusieurs auteurs (Christenson et Sheridan, 2001 ; Deslandes et Bertrand, 2001; Epstein, 2011; Lueder, 2011), la mise en place d'une équipe-action qui élabore un programme structuré permettant des moments de réflexions et de planification d'objectifs pourrait favoriser la CEF. Aucun EP n'a mentionné l'existence d'un

programme de CEF dans son école, et ce, malgré l'implantation par le MELS en 2007 de *la Stratégie d'intervention Agir Autrement* (SIAA). Un programme structuré pourrait possiblement améliorer le taux de participation des parents, mais surtout, il pourrait miser sur des objectifs ayant pour but d'unir et de soutenir les parents et les enseignants autour de la réussite éducative des élèves (Epstein, 2011).

Toutefois, ces changements exigent nécessairement que l'enseignant soit formé au développement et au maintien de la CEF. Au moment de notre recherche, aucun EP n'avait reçu de formation initiale ou continue portant sur la CEF. Cette formation est d'autant plus importante que les EP travaillent dans les milieux les plus à risque de décrochage scolaire (Janosz, 2000; Janosz, Leblanc, Boulerice et Tremblay, 1997; MEQ, 2002). Ils enseignent dans de petites écoles de milieux ruraux où les caractéristiques diffèrent des grandes zones urbaines où ces milieux défavorisés sont parfois composés d'une forte proportion d'immigrants ou de familles monoparentales pauvres. Soulignons toute l'importance de former les enseignants puisque les particularités de l'enseignement dans un contexte rural ne sont pas souvent représentées ni pendant la formation initiale ni dans les articles scientifiques traitant de la CEF (Kanouté, 2007; Saint-Laurent et al., 1994).

À la lumière des résultats, une formation aux enseignants pourrait favoriser la réflexion, l'échange d'expériences et le recul face au quotidien, notamment en matière de participation parentale, de communication bidirectionnelle ou pour le soutien dans l'aide aux devoirs. En effet, le problème du manque de participation des parents est lourd de

sens, surtout dans le cas des parents que les EP aimeraient voir s'engager davantage dans la scolarité de leur enfant et dans les activités de l'école.

Le Tableau 7 présente le contenu possible d'une formation pour les enseignants. Le contenu des parties « La CEF » ainsi que « Le contexte des milieux défavorisés » ont été présenté aux enseignants participants à la recherche du groupe FÉMIR de l'UQAC et ils l'ont approuvé. Pour ce qui est des trois autres sections, elles ont été élaborées ultérieurement au fil de la rédaction de ce chapitre.

Tableau 7: Proposition de formation à la CEF aux enseignants œuvrant dans des petites écoles primaires accueillant une forte proportion d'élèves issus des milieux défavorisés

Thèmes de formation	Contenu possible de formations
La CEF	Concepts théoriques et pratiques : <ul style="list-style-type: none"> • Les bienfaits et les limites de la CEF • Modèles traditionnels vs. modèles partenariaux • Types de parents et rôles parentaux • Types d'écoles et rôles des enseignants • Types d'activités et leurs objectifs
Le contexte des milieux défavorisés	Comment les réalités et caractéristiques des milieux défavorisés peuvent-elles influencer la CEF : <ul style="list-style-type: none"> • Les trois types de pauvretés • La réalité des structures familiales en milieu à risque • Milieu rural vs. milieu urbain
La participation des parents	Comment augmenter la participation des parents : <ul style="list-style-type: none"> • Activités répondant aux besoins des parents et des élèves • Interventions et communication avec les parents • Comment impliquer les parents ?
Les avantages et les limites de l'équipe-action	Définition et élaboration d'une équipe-école : <ul style="list-style-type: none"> • Qu'est-ce qu'une équipe-action • Quelles sont les avantages et les limites d'une équipe-action ? • Comment peuvent-ils contribuer et s'engager ensemble dans la CEF ? <ul style="list-style-type: none"> ➢ Enseignants, parents, élèves, direction d'école, communauté et organismes communautaires
Plan d'action et programme structuré de CEF	Élaboration d'un plan d'action et d'un programme structuré : <ul style="list-style-type: none"> • Définir et préciser les objectifs à atteindre • Soutien à l'équipe-action et de la direction au sein d'un programme structuré • Engagement des acteurs principaux (parents, enseignant, élève, direction, communauté)

CONCLUSION

Plusieurs écrits scientifiques et gouvernementaux consentent que les conditions de vie des élèves issus des milieux défavorisés augmentent le risque de décrochage scolaire et que la CEF serait un facteur de protection contre celui-ci. En 2006-2007, le taux de décrochage des élèves québécois issus des milieux défavorisés était toujours plus élevé que dans les milieux plus favorisés. La pauvreté économique, culturelle et sociale, peut contribuer au décrochage scolaire des élèves. En contrepartie, plusieurs sont d'avis que la CEF peut favoriser la réussite scolaire de ces élèves.

Les enseignants et les parents ont des rôles respectifs dans l'encadrement scolaire des élèves, mais il vient des moments où ils doivent nécessairement mettre en commun leurs efforts et leurs forces pour le bien de l'élève et de sa réussite scolaire. Le rôle de leadership des enseignants leur est conféré par leur statut de représentant de l'école et par leur formation, plus précisément la compétence neuf du référentiel de compétences des enseignants (MEQ, 2001). Dans la mise en place d'activités de CEF, les enseignants ont à composer avec des facteurs facilitants, mais aussi avec des facteurs pouvant freiner la collaboration avec les parents. Certains de ces facteurs sont spécifiques à un contexte d'enseignement en milieu défavorisé. Bien que le MELS (2007-2008) ait mis en place des programmes tels que *Stratégie d'Intervention Agir Autrement* (SIAA), la CEF ne semble pas avoir évolué vers la mise en place d'un véritable partenariat école-famille.

Nous pouvons constater que, malgré certains efforts, la CEF est demeurée très près des modèles traditionnels auxquels les parents ont été habitués depuis de nombreuses années, voire des décennies. Pourtant, des écrits scientifiques et monographies proposent des modèles plus complets qui tendent vers une collaboration et d'un partenariat entre l'école, les parents et la communauté. Par exemple, le modèle d'Epstein (2011) propose une diversité d'activités divisées en six types d'activités de collaboration et de responsabilité partagées. Pour Epstein (2011), ces activités sont mises en place avec le soutien d'une équipe-action qui accompagne l'école et les enseignants dans l'atteinte des objectifs de CEF. Un tel modèle permettrait, entre autres, pourrait faciliter l'émergence des facteurs facilitants de la CEF et peut-être d'éviter les facteurs freinant la CEF. Afin de connaître la réalité vécue par des enseignants du primaire accueillant une forte proportion d'élèves issus de milieux défavorisés du SLSJ, il fallait aller à leur rencontre et leur poser quelques questions : 1) quelles sont les activités et les types d'activités de CEF qu'ils mettent en place; et 2) quels sont les facteurs facilitants et les facteurs freinant la mise en place de ces activités ?

C'est avec ces deux questions de recherche en tête que nous sommes allés à la rencontre de neuf enseignants œuvrant dans sept écoles primaires du SLSJ. En 2010-2011, chacune de ces écoles avait un IMSE de 8, 9 ou 10 ce qui, selon le MELS, constitue des écoles accueillant une forte proportion d'élèves issus des milieux défavorisés. C'est en respectant les fondements d'une recherche qualitative/interprétative que nous avons procédé à la collecte de données qui s'est réalisée en trois étapes, soit, l'administration

d'un questionnaire qualitatif individuel; la réalisation d'un entretien de groupe; et finalement, la réalisation d'un entretien individuel avec sept des neuf enseignants qui se sont montrés disponibles et volontaires pour cette troisième étape. Les données tirées de la première question de recherche ont été catégorisées selon l'analyse de contenu de l'Écuyer (1987), alors que les données tirées de la deuxième question ont été analysées selon l'analyse thématique de Paillé et Mucchielli (2003).

Les enseignants et les parents sont d'avis qu'une CEF est souhaitable afin de bien encadrer l'élève (Connors et Epstein, 1994; Epstein, 2011; Kherroubi, 2008). Toutefois, à la lumière des écrits et des résultats de la présente recherche, les objectifs derrière la CEF tel que l'encadrement et l'aide à l'élève ne sont pas toujours atteints. Les EP réussissent à mettre en place plusieurs activités de CEF, mais ils rencontrent également plusieurs facteurs qui freinent la CEF. Certains avouent même parfois être à la source ou responsable de facteurs freinants la CEF. De plus, bien qu'ils mettent en place une diversité d'activités, leur mise en place ne devrait pas être une fin en soi, mais un prétexte, une raison et une riche occasion de collaborer et de travailler ensemble, avec les parents et l'élève, dans l'accompagnement et le soutien de ce dernier vers sa réussite scolaire. Ultimement, la réussite scolaire des élèves issus des milieux défavorisés aura pour effet de briser le cycle de pauvreté des jeunes et de leur famille. À la lecture des écrits scientifiques, et par l'analyse des résultats de la présente recherche, il y aurait avantage à dépasser la simple mise en place d'activités séparées et de former les futurs enseignants

et les praticiens pour tendre vers un programme de CEF structuré et profondément collaboratif.

RÉFÉRENCES

- Ammon, M. S., Chrispeels, J., Safran, D., Sandy, M.V., Dear, J. & Reyes, M. (1998). *Preparing Educators for Partnerships with Families*. Report of Advisory Task Force on Educator Preparation for Parent Involvement. California Commission on Teacher Credentialing.
- Baribeau, C. et Germain, M. (2010). L'entretien de groupe: Considération théoriques et méthodologiques. *Recherche Qualitative*, 29(10), 28-49.
- Barley, Z.A. & Bringham, N. (2008). *Preparing teachers to teach in rural schools* (Issues & Answers Report, REL 2008-No. 045) Washington, DC: U.S. Department of Education. Repéré à http://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/central/pdf/REL_2008045_sum.pdf
- Barter, B. (2008). Rural Education: Learning to be Rural Teachers. *Journal of Workplace Learning*, 20(7), 468-479.
- Bergeron, A., Morel, M. & Thérien, I. (2002, février) *Portrait d'initiatives du milieu pour lutter contre la pauvreté*. Sous la direction de Bouchard, C. et Rayneault, M-F., Observatoire montréalais des inégalités sociales et de la santé. Repéré à <http://www.omiss.ca/recherche/pdf/abergeron.pdf>
- Bourdieu, P. (1993). « À propos de la famille comme catégorie réalisée », *Actes de la recherche en science sociales*, 100, 32-36.
- Boutin, G. (2007). *L'entretien de groupe en recherche et formation*. Montréal, QC : Édition Nouvelles.
- Bryan, J. (2005). Fostering educational resilience and achievement in urban schools through school-family-community partnerships. *Professional School Counseling*, 8(3), 219-228.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Cambridge, MA : Harvard University Press.
- Burney, V., & Beilkey, J. (2008, avril). The constraints of poverty on high achievement. *Journal for the Education of the Gifted*. 31(3), 295-321

- Claes, M. & Comeau, J. (1996). L'école et la famille : deux mondes? *Lien social et politiques*, 35, 75-85.
- Christenson, S.L. (2004) The family-school partnership : An opportunity to promote the learning competence of all students. *School Psychology review*, 33(1), 83-104.
- Christenson, S. L., & Sheridan, M., S. (2001). *Schools and Families: Creating Essential Connections for Learning*. NY : The Guilford Press
- Comer, J. P. (1996). *Rallying the whole village: The Comer process for reforming education*. New York: Teachers College Press.
- Connors, L. J., & Epstein, J. L. (1994). *Taking Stock : views of teachers, parents, and students on school, family and community partnerships in high school* (Center Rep. No. 25), Baltimore : Center on Families, Communities, Schools & Children's Learning, Johns Hopkins University.
- Conseil de la famille et de l'enfance (2000). *Pour une plus grande complicité entre les familles et les écoles*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Conseil supérieur de l'Éducation (1998). L'école, une communauté éducative : voies de renouvellements pour le secondaire. [Avis à la Ministre de l'Éducation]. Québec : Gouvernement du Québec.
- Daunais, J.-P. (1997) L'entretien non directif. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données (3^e éd.)*. (pp. 273-293), Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Deslauriers, J.-P. et Kérésit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. Dans J. Poupart et col., *La recherche qualitative: Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.
- Department of Education, Employment and Workplace Relations (2008). *Family-School partnerships framework : A guide for schools and families*. Canberra : Commonwealth of Australia.
- Deslandes, R., Rivard, M-C., Joyal, F., Trudeau, F., & Laurencelle, L. (2009). *Family-school collaboration in the context of learning assesement practices and communication*. Article présenté à Rencontre Annuelle de l'American Education Research Association. Sandiego, CA.

- Deslandes, R. (2006). Designing and implementing school, family, and community collaboration programs in Québec, Canada. *The School Community Journal*, 16(1), 81-105.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2004). La motivation des parents à participer au suivi scolaire de leur enfant au primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 30(2), 411-433.
- Deslandes, R. (2004). Collaboration famille-école-communauté : pour une inclusion réussie. Dans N. Rousseau & S. Bélanger (dir.), *La pédagogie de l'inclusion scolaire* (pp. 326-346). Québec, QC : Presses de l'Université du Québec.
- Deslandes, R. et Bertrand, R. (2003). L'état d'avancement des connaissances sur les relations école-famille : un portrait global. *Vie pédagogique*, 126, 27-29.
- Deslandes, R. & Bertrand, R. (2001). *La création d'une véritable communauté éducative autour de l'élève; Une intervention cohérente et des services mieux harmonisés*. Québec : CQRS/MEQ.
- Domina, T. (2005). Leveling the home advantage: Assessing the effectiveness of parental involvement in elementary school. *Sociology of Education*, 78(3), 235- 249
- Dumoulin, C., Thériault, T., Duval, J. & Tremblay, I., (2013). Rapprocher l'école primaire et les familles grâce à de nouvelles pratiques de collaboration. *La revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation*, (9), 4-18.
- Engagement. (s.d.) Dans *Dictionnaire Larousse en ligne*. Repéré à <http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/engagement/29510?q=engagement#29393>
- Epstein, J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2e ed.). Boulder, CO: Westview.
- Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R., & Van Voorhis, F.L. (2009). *School, Family and Community Partnerships: Your Handbook for action* (3e ed.). Thousand Oaks , CA : Corwin.
- Epstein, J.L. & Sanders, M. (2006). Prospects for change: Preparing educators for school, family and community partnerships. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 81-120.

- Fortin, M-F., Côté, J., Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal, Chenelière Éducation.
- Fortin L., Royer, É. Potvin, P., Marcoette, D., & Yergeau, É. (2004). La prédiction du risque de décrochage scolaire au secondaire : facteurs personnels, familiaux et scolaire. *Revue canadienne des sciences du comportement*, 36(3), 219-231.
- Gagnon, F., Bilodeau, A. & Bélanger, J. (2006). *La collaboration école-famille-communauté et les mesures innovantes de soutien à la réussite éducative en milieux défavorisés : Le cas Hochelaga-Maisonneuve*. Montréal, QC : Agence de la santé et des services sociaux.
- Gandara, P., & Bial, D. (2001). *Paving the way to postsecondary education: K-12 intervention programs for underrepresented youth*. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Garnier, H. E., Stein, J. A., & Jacobs, J. K. (1997). The process of dropping out of high school : A 19-year perspective. *American Educational Research Journal*, 34(2), 395-419.
- Glasman, D., (1992). « Parents » ou « familles »: critique d'un vocabulaire générique. *Revue française de pédagogie*, 100, 19-33.
- Gestwiki, C. (2010). *Home, school & community relations*, (7th ed.). Belmont : Wadsworth.
- Geoffrion, P. (1992). Le groupe de discussion, dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (2^e éd.) (pp. 311-335) Sainte-Foy : Presse de l'université du Québec.
- Guay, M-H et Prud'homme, L. (2011) La recherche-action. Dans T. Karsenti et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : étape et approches* (3^e éd.) (pp. 183-211). Sherbrooke : Édition du CRP.
- Guerdan, V., Bouchard, J.M. & Mercier, M. (2002). *Partenariat chercheurs, praticiens, familles – De la recherche d'un partenariat à un partenariat de recherche*. Québec, QC : Logique Québecor Média.
- Haynes, N.M. & Comer, J.P. (1996). Integrating schools, families, and communities through successful reform : The School Development program. *School Psychology Review*, 25, 501-506.

- Henderson, A.T., Mapp, K.L, Johnson, V.R, & Davies, D. (2007). *Beyond the Bake Sale: The Essential Guide to Family-School Partnerships*, NY : The New Press
- Henderson, A. T, & Mapp, K. L. (2002). *A new wave of Evidence: The impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Austin, TX: National Center for Family and Community.
- Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C., & Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. Dans S. L. Christenson & A. L. Reschly (dir.), *Handbook of school-family partnerships* (pp. 30-60). New York, NY: Routledge.
- Hoover-Dempsey, K.V. & Sandler, H.M. (1997). Why do parents get involved in their children's education? *Review of Educational Research*, 67(1), 3-42.
- Hoover, Dempsey, K.V., Bassler, O.C. & Burrow, R. (1995). Parents' reported involvement in students' homework: Strategies and practices. *The Elementary School Journal*, 95, 436-449.
- Humbeeck, B., Lahaye, W., Balsamo, A, & Pourtois, J-P. (2006). Les relations école-famille: de la confrontation à la coéducation. *Revue des sciences de l'éducation*. 33(3), 649-663
- Janosz, M. (2000). L'abandon scolaire des adolescents: Perspective nord-américaine. *VEI Enjeux*, 122, 105-127
- Janosz, M., & Leblanc, M. (1996). Pour une vision intégrative des facteurs reliés à l'abandon scolaire. *Revue canadienne de psychoéducation*, 25, 61-68.
- Janosz, M., Leblanc, M., Boulerice, B., Tremblay, & Richard E. (1997). Disentangling the weight of school dropout predictors: A test on two longitudinal samples. *Journal of Youth and Adolescence*, 26(6), 733-762.
- Jordan, C., Orzoco, E., & Averett. A. (2001). *Emerging issues in school, family, and community connections*. Austin, TX : Southwest Educational Development Laboratory, Annual Synthesis, 2002.
- Kanouté, F. (2007). Les parents et leur rapport à l'école : une recherche en milieu défavorisé. Dans, Solar, C. et Kanouté, F. (dir.), *Question d'équité en éducation et formation* (pp. 25-45). Montréal : Éditions Nouvelles.

- Kent, A. (2009). *Vulnerable youth and transition to the adulthood: youth from low-income families*. ASPE Research Brief. Washington, DC: Department of Health and Human Services. Repéré à <http://aspe.hhs.gov/hsp/09/vulnerableyouth/3/index.pdf>
- Kherroubi, M. (2008). Regards croisés sur la coopération parents-enseignants et ses modes d'approche. Dans Kherroubi, M. (dir.), *Des parents dans l'école* (pp. 15-35), Fondation de France, Paris : Édition Éres.
- Landry, J.-P. (1992). L'analyse de contenu. Dans B. Gauthier (dir.), *Recherche sociale. De la problématique à la collecte de données* (2^e éd.) (pp. 337-360). Sainte-Foy : Presses de l'université du Québec.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. Dans A. Booth and J.F. Duun (dir), *Family-School Links: How do they affect educational outcomes?* (pp. 57- 64). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Larivée, S.J., Kalubi, J-C & Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion : entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- L'Écuyer, R. (1987). L'analyse de contenu : notion et étapes. Dans J-P Deslauriers (dir.), *Les méthodes de la recherche qualitative* (pp. 49-65). Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Paris : Larousse.
- Lueder, D.C. (2011). *Involving hard-to-reach parents: creating family/school partnerships*. Lanham, Maryland: Rowman & Littlefield Education.
- Marniesse, S. (1999). *Notes sur les différentes approches de la pauvreté*. AFD, Paris.
- Mayer, R. et Deslauriers, J.-P. (2000). Quelques éléments d'analyse qualitative : l'analyse de contenu, l'analyse ancrée, l'induction analytique et le récit de vie. Dans R. Mayer, F. Ouellet, M-C. Saint-Jacques, D. Turcotte et col., *Méthode de recherche en intervention sociale* (pp.159-189). Montréal : Gaëtan Morin éditeur.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2012). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à

http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/I_13_3/I13_3.html

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2011). *Indice de défavorisation par école 2010-2011*. Repéré à : http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/PSG/statistiques_info_decisionnelle/IndicesDefavorisation2010-2011.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2008). *Indicateurs de l'éducation*. Québec, QC : Bibliothèque nationale.

Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport. (2007). *Démarrage et intégration des écoles primaires et des nouvelles écoles secondaires participant à la stratégie d'intervention Agir autrement en 2007-2008*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise, Éducation préscolaire enseignements primaires*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport. (2005). *Participation des parents à la réussite éducative des élèves du primaire : Guide d'accompagnement à l'intention du personnel scolaire*, Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec (2004). *Rapprocher la famille et l'école primaire. Guide d'utilisation de deux outils à l'intention des écoles primaires*. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Le plaisir de réussir se construit avec mon entourage*. Cadre de référence. Programme d'intervention pour favoriser la réussite éducative dans les milieux défavorisés. Québec, QC : Bibliothèque nationale.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Indicateurs de l'Éducation*. Bureau de la direction des statistiques et des études quantitatives. Québec, QC : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation du Québec. (2001). *La formation à l'enseignement : Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec, QC : Bibliothèque nationale.

- Mayes, S.C. (2002). *An analysis of teacher and parent perceptions of family involvement in schools* (thèse de doctorat). Accessible par Proquest Dissertation & Theses. (306905)
- Moles, O. (1999). *Overcoming barriers to family involvement in low-income area schools*. Article présenté à la conférence internationale de la European Research Network about Parents in Education. Amsterdam, Netherlands.
- Moreau, P. (2000). *Mieux comprendre l'exclusion sociale : Roman pédagogique*. Paris: L'Harmattan.
- Montandon, C. (1997). *La famille et l'École : épidémie ou panacée ?*. Communication présenté dans le cadre du séminaire de l'Association des directeurs d'établissement scolaire officiels vaudois, Villars, septembre 1997.
- National Parent Teacher Association. (2004). *National standards for Parent/Family Involvement Programs : An Implementation Guide For School Communities*. Chicago, Ill: National PTA.
- Nettles, S. M. (1991). Community involvement and disadvantaged students: A review. *Review of Educational Research*, 61(3), 379-406.
- Paillé, P. et Mucchielli, A. (2003). Chapitre 8 L'analyse thématique, dans, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Collin.
- Palluy, J., Arcand, L., Chonière, C. & Roberge, M-C. (2010). *Réussite éducative, santé et bien-être : agir efficacement en contexte scolaire. Synthèse de recommandations*. Montréal, QC: Institut national de la santé publique du Québec.
- Payne, R., K. (2006). *Working with parent : Building Relationships for the Student Success*. Highlands, TX: aha! Process
- Phelan, P. Davidson, A.L., & Yu, H.C. (1998). *Adolescents' worlds: Negotiating family, peers, and school*. New York : teacher College Press.
- Perrenoud, P. (1999). *Dix nouvelles compétences pour enseigner*. Paris: ESF.

- Potvin, P. & Paradis, L. (2000) *Facteurs de réussite dès le début de l'éducation préscolaire et du primaire*. Rapport de recherche. Université du Québec à Trois-Rivières.
- Poupart, J. (1997). L'entretien de type qualitatif : considérations épistémologiques, théoriques et méthodologiques. Dans J. Poupart, L.H. Groulx, J-P, Deslauriers, A. Laperrière, R. Mayer & A. Pires (dir.), *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques* (pp. 173-209). Boucherville, QC : Gaëtan Morin.
- Pushor, D. (2007). *Participation des parents : Créer un monde partagé*. Document de recherche sollicitée. Colloque ontarien sur la recherche en éducation. Toronto, Ontario, janvier 2007.
- Rumberger, R. W., & Palardy, G. J. (2005). Test scores, dropout rates, and transfer rates as alternative indicators of high school performance. *American Educational Research Journal*, 42(1), 3-42. doi: 10.310200028312042001003.
- Sabourin, S., Valois, P. Lussier, Y. (2005). Development and validation of a brief version of the Dyadic Adjustment Scale with a nonparametric item analysis model. *Psychological Assessment*, 17, 15-27.
- Saint-Laurent, L., Royer, E., Hébert, M. & Tardif, L. (1994). Enquête sur la collaboration famille-école. *Revue canadienne de l'éducation*, 19(3), 270-286
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti & L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation: étapes et approches* (pp. 123-147). Scherbrook : Édition du CRP.
- Sheldon S. B. (2007). Improving Student Attendance With School, Family, and Community Partnerships. *The Journal of Educational Research*. 100(5), 267-275.
- Smit F., Driessen, G., Sluiter, R., & Sleeper, P. (2007). Types of parents and school strategies aimed at the creation of effective partnerships. *International Journal about Parents in Education*. 1(0), 45-52.
- Statistique Canada (2009, 3 juin) Les seuils de faible revenu. Statistique Canada. Repéré à <http://www.statcan.gc.ca/pub/75f0002m/2009002/s2-fra.htm>

- Swap, S.M., (1993). *Developing home-school partnerships: From concepts to practices*. New York: Teacher College Press.
- Terrisse, B., Lefebvre, M.L., & Martinet, N. (2000). *Analyse des caractéristique des mesures d'intervention éducative précoce et comparaison de leur effets à moyen terme sur l'adaptation scolaire et sociale d'enfants de milieu socioéconomique faible*. Rapport final de recherche présenté au Conseil québécois de la recherche sociale pour la subvention no. 2677095. Montréal : Université du Québec à Montréal, Département des sciences de l'éducation.
- Tremblay, N., Dumoulin, C., Gagnon, M., & Côté, P. (2014). Les défis de la formation initiale des enseignants du primaire en milieu à risque. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 49(2), 307-328.
- Verba, D. (2006). *Échec scolaire: travailler avec les familles*. Paris: Dunod.
- Vincent, C. & Tomlinson, S. (1997). Home-school relationships: the swarming of disciplinary mechanism? *British Educational research Journal*, 23(3), 361-377.
- Vallerand, R.J., Guay, F. et Blanchard, C. (2000) Les méthodes de mesure verbales en psychologie, Dans R.J., Vallerand et U. Hess. (dir.), *Méthodes de recherche en psychologie* (pp. 241-284). Montréal : Gaetan Morin Éditeur.
- Van Grunderbeeck, N., Théoret, M., Chouinard, R., et Cartier, S. C. (2004). *Suggestion de pratiques d'enseignement favorable au développement de la lecture chez les élèves du secondaire*. Montréal, QC : Université de Montréal.
- Vatz Laaroussi M. (1996). Les nouveaux partenariats famille-école au Québec : l'extériorité comme stratégie de survie des familles défavorisées? *Lien social et Politiques-RIAC*, 35, 87-96.

APPENDICE A

Questionnaire qualitatif individuel

La CEF en milieu à risque¹⁰

Important : Toutes les informations que vous fournirez dans ce questionnaire resteront confidentielles.

Questionnaire : Inventaire des activités de CEF mises en œuvre par des enseignants travaillant dans des écoles primaires en milieu à risque au Saguenay-Lac-Saint-Jean.

1. Quelle définition donneriez-vous à la CEF ?

2. Au cours du dernier mois, combien d'heures par semaine pensez-vous avoir allouées à la CEF ? (en nombre d'heures OU en proportion (%))

3. Avez-vous déjà eu des rencontres / formations /ateliers visant spécifiquement la CEF en milieu à risque ?

a. Si oui, à quelles occasions ?

¹⁰ Il est à noter que pour cet appendice l'espace de réponse (nombre de lignes offertes pour les réponses) a été diminué afin de cadrer avec les normes de mise en page du présent mémoire.

4. Est-ce que la CEF figure dans :

a) le **projet éducatif** de votre école ? (oui/non/je ne sais pas) _____

b) le **projet-école** ? (oui/non/je ne sais pas) _____

c) le **plan de réussite** de votre école ?
(oui/non/je ne sais pas) _____ Si oui, comment cela se traduit-il pour vous ?

d) le **plan stratégique** de votre commission scolaire ?
(oui/non/je ne sais pas) _____ Si oui, comment cela se traduit-il pour vous ?

e) une **convention de partenariat** avec le ministère de l'Éducation ?
(oui/non/je ne sais pas) _____ Si oui, comment cela se traduit-il pour vous ?

Les activités de collaboration : enseignant-parent (individuel)

- 5. Énumérez, s'il vous plaît, toutes les activités où vous collaborez avec un parent d'élève au cours de l'année scolaire :** (activités déjà réalisées ou que vous envisagez faire)

Régulières (quotidiennes ou hebdomadaires) :

Ponctuelles (occasionnelles) :

Formelles (planifiées) :

Informelles (spontanées) :

- a. Parmi les activités énumérées à la question 5, lesquelles sont des initiatives personnelles de votre part ? S'il y a lieu, pourquoi ?

- b. Parmi les activités énumérées à la question 5, lesquelles sont des demandes de l'école ou de la commission scolaire?

- c. Parmi les activités énumérées à la question 5, lesquelles sont des demandes de parents? S'il y a lieu, lesquelles ?

Les activités de collaboration : enseignant- groupe de parents

6. Énumérez, s'il vous plait, toutes les activités où vous collaborez avec des groupes de parents (petits ou grands) au cours de l'année scolaire : (activités déjà réalisées ou que vous envisagez faire)

Régulières (quotidiennes ou hebdomadaires) :

Ponctuelles (occasionnelles) :

Formelles (planifiées) :

Informelles (spontanées) :

- a. Parmi les activités énumérées à la question 6, lesquelles sont des initiatives personnelles de votre part ? S'il y a lieu, pourquoi ?

- b. Parmi les activités énumérées à la question 6, lesquelles sont des demandes de l'école ou de la commission scolaire ?

- c. Parmi les activités énumérées à la question 6, lesquelles sont des demandes de parents ou de groupe de parents (ex : conseil d'établissement, comité de parents, etc.) ?

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

This image shows a blank sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

Habiletés, attitudes et valeurs

- 9. Veuillez identifier des habiletés, des attitudes ou des valeurs personnelles que vous mettez en œuvre lors d'activités de CEF.**

Habiletés : _____

Attitudes : _____

Valeurs : _____

10. Pouvez-vous identifier des habiletés, des attitudes ou des valeurs personnelles concernant la CEF que vous aimeriez développer parce que vous êtes dans un milieu à risque. S'il y a lieu, lesquelles et pourquoi ?

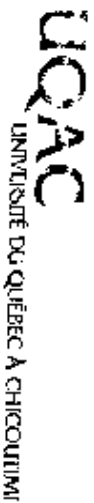
Habiletés : _____

Attitudes : _____

Valeurs : _____

APPENDICE B

Certification éthique



APPROBATION ÉTHIQUE

Dans le cadre de l'énoncé de politique des trois conseils : éthique de la recherche avec des êtres humains et conformément au mandat qui lui a été confié par la résolution CAD-7163 du Conseil d'administration de l'Université du Québec à Chicoutimi, approuvant la Politique d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'UQAC, le Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains de l'Université du Québec à Chicoutimi, à l'unanimité, délivre la présente approbation éthique puisque le projet de recherche mentionné ci-dessous rencontre les exigences en matière éthique et remplit les conditions d'approbation dudit Comité.

Le présent est délivré pour la période du 3 décembre 2010 au 31 décembre 2013

Pour le projet de recherche intitulé : *La formation continue des enseignants en milieu à risque pour une approche partenariale.*

Responsable du projet de recherche : *Madame Nicole Tremblay*

No référence – Approbation éthique : *CEU-232-02*

Fait à Ville de Saguenay, le 3 décembre 2010

François Givéand
Président
Comité d'éthique de la recherche avec des êtres humains

APPENDICE C

Canevas de questions pour entrevue individuelle

Canevas d'entretien individuel
(Questions de départ)

- 1) Selon votre expérience, quels sont les particularités de la collaboration école-famille en milieu défavorisé ?
 - a. Milieu favorisé VS. Milieu défavorisé

- 2) Y a-t-il des parents qui vous ont déjà démontré/mentionné qu'ils se sentaient « incompétent » face à la scolarisation de leur enfant ? (ex : ils ne sont pas capable de les aider dans les devoirs, qu'ils ne savent pas comment aider l'enfant à la maison, etc.)
 - a. Si oui, avez-vous utilisé des stratégies afin de renverser leur sentiment d'incompétence ?

- 3) Avez-vous le sentiment qu'il existe une continuité entre ce qui est véhiculé à l'école et ce qui est véhiculé à la maison ?
 - a. Est-ce un obstacle ou un facteur facilitant ?

- 4) Pouvez-vous me décrire votre relation avec l'OPP ?
 - a. À votre connaissance, combien de parent sont impliqué dans l'OPP ?
 - b. Quelles activités ont été organisées par l'OPP cette année ?
 - c. À quelle fréquence avez-vous à travailler avec l'OPP ?
 - d. Quelles sont les natures de ses fréquentations ?